

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Diana Filipa Rodrigues Costa

Relatório Final:

A aprendizagem como caminhada de descobertas

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 13 de novembro de 2014

Classificação: 16 valores

Agradecimentos

À minha orientadora de relatório, Professora Doutora Ana Coelho, pela partilha de imensos saberes, e pela orientação rigorosa e exigente com que me conduziu na realização deste. A todos (as) os (as) docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, em particular às docentes da Unidade Curricular de Prática Educativa, pela partilha de saberes e disponibilidade ininterrupta que sempre demonstraram na resolução de todas as questões e problemas que foram surgindo.

À minha supervisora de estágio, Professora Doutora Manuela Carrito, por todos os conselhos e orientação durante o período de estágio.

À Educadora Cooperante e às Auxiliares do local de estágio, por me permitirem acompanhar de perto o trabalho desenvolvido na sala de atividades fazendo-me sentir, desde o primeiro dia, como membro da equipa de trabalho; por partilharem comigo as suas experiências e conhecimentos, levando para o meu futuro exemplos de práticas a seguir. À Coordenadora Pedagógica da instituição pelo carinho e apoio que sempre me manifestou.

Ao grupo de crianças com quem estagiei, pois sem a sua disponibilidade e participações esta caminhada não teria sido tão profícua. Elas deixaram-me entrar no seu mundo especial, vivenciando experiências e construindo aprendizagens importantes para o meu futuro.

À minha amiga e colega de estágio Carla por todos os momentos de partilha de saberes e reflexão, pois é a partir destes que nos enriquecemos enquanto pessoas e profissionais da área, e pelo apoio nos momentos mais frágeis.

Aos meus pais, por serem exemplos que pretendo seguir no meu futuro, por me darem a possibilidade de realizar este sonho que é ser Educadora de Infância, pela paciência e por me apoiarem sempre.

Ao meu avô, a minha estrelinha, pela força que me deu durante todo o meu percurso.

Ao meu namorado, por estar sempre do meu lado a apoiar-me e por acreditar nas minhas capacidades, representando um grande pilar ao longo deste percurso. Aos seus pais, pelas palavras de incentivo.

Às minhas amigas de licenciatura e mestrado, Sandra, Ana e Tânia, pela amizade e pela partilha de saberes e experiências.

Ao Cláudio, pela paciência quando não tinha tempo para brincar com ele ou o fazia de forma apressada para conseguir realizar as várias tarefas que me eram exigidas ao longo do meu percurso.

À minha madrinha de curso, Andreia, pela amizade, por toda a ajuda que me deu e por todas as palavras de carinho.

A todos (as) os (as) amigos (as) e familiares que têm participado na minha vida e que têm contribuído para que se torne inesquecível e valiosa.

Obrigada a todo (as).

A aprendizagem como caminhada de descobertas

Resumo:

O presente relatório é apresentado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, tendo em consideração a prática de ensino supervisionada em contexto pré-escolar. Durante o estágio foi dado especial interesse a práticas educativas democráticas e participativas, envolvendo todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente as crianças.

No documento estão presentes a caracterização da instituição onde decorreu o estágio, nomeadamente os princípios da prática da educadora cooperante, a organização da sala de atividades, a caracterização do grupo de crianças e a descrição das várias fases do processo/período de estágio. No final são apresentadas algumas experiências-chave, evidenciando algumas das competências teórico-práticas que fizeram com que a experiência de estágio se tornasse significativa.

Em suma, este relatório foi realizado com base na análise crítica e reflexiva acerca do estágio de prática de ensino supervisionada, evidenciando o modo como este me permitiu desenvolver competências tanto pessoais como profissionais, através das descobertas realizadas durante o período de estágio.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, Prática educativa, Reflexão, Vozes das crianças, Experiências-chave.

Learning: a path of discoveries

Abstract:

This report is presented as part of the Master's in Preschool Education, School of Education, Polytechnic Institute of Coimbra, taking into account the practice of supervised teaching in pre-school context. Thus enhancing the use of democratic and participatory educational practices involving all stakeholders in the educational process, particularly children.

It includes the characterization of the institution / school where the training took place, the principles of the cooperating teacher, the organization of the activities room, the characterization of the group of children and the description of the various stages of the process / probationary period. In the end, we present some key experiences central to the internship experience to become significant with regard to my theoretical and practical skills as a future kindergarten teacher.

In short, this report was based on critical and reflective analysis about the stage of supervised teaching practice, showing how this allowed me to develop both personal and professional skills, through the discoveries made during the probationary period.

Keywords: pre-school education; educational practice; reflection; voices of children; key experiences.

Índice

INTRODUÇÃO	11
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	13
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO	15
1. Caraterização da instituição	19
2. Organização do ambiente educativo	20
2.1. Caraterização do grupo.....	20
2.2. Organização do espaço	21
2.3. Organização do quotidiano das crianças	21
2.4. Princípios da prática da educadora cooperante	22
2.4.1. Avaliação	24
2.4.2. Relação escola-família	26
CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA/REFLEXIVA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	27
1. Observação do contexto educativo	29
2. Integração progressiva no contexto educativo.....	30
3. Desenvolvimento de práticas pedagógicas	33
4. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico – “O fundo do mar”	34
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	39
1. Abordagem de Projeto – Projeto “O fundo do mar”.....	41
2. Brincar em espaços exteriores e na natureza: quais os benefícios/ potencialidades para as crianças?	45
3. A avaliação na Educação Pré-Escolar	49
4. A importância da construção de regras com o grupo como forma de gerir conflitos/incentivar bons comportamentos	53
5. Abordagem de Mosaico (estudo).....	55
5.1. Enquadramento conceptual	55
5.2. Objetivos do estudo	58
5.3. Participantes	58
5.4. Metodologia	59
5.5. Tratamento de dados	60

5.5.1. Crianças.....	60
5.5.2. Pais	65
5.5.3. Equipa Educativa	66
5.5.4. Triangulação.....	66
5.6. Conclusão do estudo.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

M.E. – Ministério da Educação

J.I. – Jardim de infância

PE – Projeto Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MEM – Movimento Escola Moderna

PCS – Projeto Curricular de Sala

s.d. – Sem data

s.p. – Sem página

INTRODUÇÃO

O presente relatório final de estágio surge no âmbito do plano de estudo da unidade curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como principal objetivo a reflexão crítica acerca das diversas experiências vividas ao longo do período de estágio e também das aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo.

O estágio teve a duração de 300 (trezentas) horas, frequentando a instituição 3 dias úteis por semana (de quarta a sexta-feira).

Ao longo do percurso de prática de ensino supervisionada fui notando uma evolução ao nível da consciencialização da importância de ser uma educadora de infância reflexiva, pois a reflexão é uma ação crucial que permite adequar as práticas ao grupo de crianças, ao contexto e ao momento em que estão a ser vividas. É importante que um(a) educador(a) esteja constantemente a observar, a avaliar e a refletir para que as suas práticas sejam ajustadas ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, não excluindo qualquer ação das anteriormente referidas (observar, avaliar e refletir) nalgum momento (Portugal, s.d.).

Importa agora clarificar a estrutura deste relatório. Assim sendo, a primeira parte intitulada “Contextualização e Itinerário Formativo” divide-se em dois capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento do contexto de estágio, onde são apresentados subcapítulos, incluindo a caracterização da instituição e a organização do ambiente educativo; já o segundo capítulo diz respeito à descrição e reflexão acerca da experiência de estágio. Na segunda parte do relatório são apresentadas cinco experiências-chave realizadas ao longo do meu percurso formativo, sendo estas consideradas as mais marcantes enquanto futura educadora de infância. Finalmente surgem as considerações finais, refletindo sobre as aprendizagens realizadas a nível pessoal, académico e profissional.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO

A Educação Pré-Escolar [EPE] foi considerada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, ordenada juridicamente em 1997. Esta afirma que a EPE é destinada para “crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”¹, não sendo de frequência obrigatória.

Ainda em 1997 foram publicadas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [OCEPE] pelo Ministério da Educação [M.E.], sendo uma referência para os (as) educadores (as), servindo de apoio com vista a promover a qualidade de respostas a dar às crianças, à equipa pedagógica, às famílias e à comunidade. Segundo o M.E. (1997), o(a) educador(a) deverá observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, estando garantida a intencionalidade educativa e ainda fomentando a integração de aprendizagens.

O *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*² prossegue a ideia da articulação de saberes/aprendizagens quando afirma que “na educação pré-escolar é o educador de infância [que] concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Para além destes documentos oficiais, a *Circular n.º 17* (DSDC/DEPEB/2007) descreve também alguns pontos fulcrais para a gestão do currículo, estabelecendo que os Projetos Curriculares de Estabelecimento/Escola e de Grupo/Turma são instrumentos indispensáveis na articulação de todo o processo educativo. Este documento salienta que aquando da elaboração destes instrumentos deve ter-se em consideração as características e necessidades do grupo de crianças e das suas famílias. Para além de estimular o desenvolvimento da criança, a EPE tem como grande propósito a sua “inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário” (*Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*). Ainda na *Circular n.º 17* é evidenciado o papel da avaliação em educação pré-escolar, porém a *Circular n.º 4*, documento mais recente, aborda exclusivamente esta temática.

¹ *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

² Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Anexo 1).

A *Circular n.º 4* (DGIDC/DSDC/2011) define avaliação como um processo regulador e integrante da prática educativa, na medida em que assume o carácter sistemático de recolha e interpretação de informação, promovendo, assim, a reflexão. O documento destaca a importância de envolver a criança na avaliação, sendo esta vista como protagonista da sua própria aprendizagem, tendo consciência das suas conquistas e limitações ao longo do tempo.

1. Caraterização da Instituição

O estágio realizou-se numa instituição com valências de creche e de jardim de infância [J.I.] do concelho e distrito de Coimbra, aceitando crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade, perfazendo no máximo um total de 184 crianças. Trata-se de uma instituição privada que se destina principalmente a familiares de funcionários e sócios da organização à qual pertence.³

A infraestrutura da instituição (Apêndice n.º1, Quadro n.º1) é um espaço que transmite conforto e bem-estar, espaçoso e com bastante iluminação natural, privilegiando a modificação dos espaços de acordo com as necessidades das crianças (M.E., 1997). Um dos aspetos mais frágeis que saliento é o facto de não existirem estruturas necessárias e adaptadas para crianças com dificuldades motoras.

Relativamente aos recursos humanos (Apêndice n.º1, Quadro n.º2), devo salientar que refletem transdisciplinaridade, com o fim de dar resposta aos cuidados e à educação das crianças da instituição. Ou seja, na instituição existem modos de agir e de pensar diversos, tratando todas as crianças com seres individuais, promovendo assim a diferenciação pedagógica.

O Projeto Educativo [PE] da instituição tem a duração de três anos letivos, englobando o grande tema da biodiversidade, tendo como principal preocupação a necessidade de motivar e sensibilizar as crianças, pais, restantes elementos da comunidade educativa, bem como a comunidade em geral, para a necessidade de desenvolver, através de atividades lúdicas, temas transversais que como o seu nome indica, não se trabalham como meros materiais específicos, à margem das outras áreas, mas sim, de uma forma global. Os objetivos do PE passam por dar a conhecer a importância da biodiversidade; consciencializar as crianças e respetivas famílias para as ameaças ambientais e a importância de as combater; descobrir os vários tipos de habitat e a importância de os proteger; e, dar a conhecer o que se pode fazer para a conservação de um ambiente saudável. O subtema para o ano letivo 2013/2014, período em que decorreu o estágio, foi “Uma gotinha de água”.⁴

³ Informações retiradas do Projeto Educativo da Instituição 2012/2015.

⁴ Informações retiradas do Projeto Educativo da Instituição 2012/2015.

2. Organização do Ambiente Educativo

2.1. Caracterização do Grupo

O grupo era constituído inicialmente por 24 crianças, sendo que uma delas a meio do ano letivo emigrou, ficando com o total de 23 crianças. O grupo dos quatro anos, como era denominado, era composto por crianças com idades entre os 3 e 5 anos, sendo que até ao culminar do ano letivo já todas teriam 4 e 5 anos. Esta diferença de idades é uma vantagem, havendo uma grande interajuda da parte das crianças favorecendo o desenvolvimento intelectual, social e moral (Folque, 1999). Todas as crianças vivem na cidade ou nos arredores. É importante referir a existência de duas crianças com Necessidades Educativas Especiais [NEE], ambas acompanhadas por uma educadora especializada, uma das quais é apoiada também por uma terapeuta da fala.

Era um grupo heterogéneo no que concerne ao sexo, existindo 15 rapazes e 8 raparigas, mas também quanto às experiências vividas, aos interesses, à autonomia e à linguagem. As crianças eram bastante participativas e os seus interesses estavam relacionados com momentos livres no exterior (jardim, “pátio” e bosque), atividades de expressão plástica, audição de histórias e sessões de expressão musical, nomeadamente quando o professor levava instrumentos musicais para as crianças manusearem. A área de preferência para brincar dentro da sala era a da casinha, onde realizavam jogo simbólico, notando-se que muitas vezes eram privados de brincarem nesse local pelas auxiliares porque «desarrumavam a sala».

É de salientar a presença de limitações ao nível da capacidade de autorregulação, tal como é característico da idade pré-escolar, principalmente através da recusa de partilha dos objetos/brinquedos e da resistência ao cumprimento das regras da sala⁵. Relativamente às regras da sala, será importante referir que não foram elaboradas com e pelas crianças, mas sim trazidas em forma de *poster* de uma

⁵ Aspeto em que me vou debruçar adiante, sendo uma experiência-chave do meu percurso de estágio intitulada: “4. A importância da construção de regras com o grupo como forma de gerir conflitos/incentivar bons comportamentos”.

revista de educação de infância pela Educadora Cooperante (Apêndice n.º2, Figura n.º9).

2.2. Organização do espaço

A sala dos quatro anos era um local bastante amplo, arejado, iluminado (sendo que uma parede era toda envidraçada), e de fácil circulação para as crianças (Apêndice n.º2, Figura n.º 1). Os materiais eram interessantes, adequados e suficientes para todas as crianças, estando tudo ao seu alcance. A sala dispunha de equipamentos como ar condicionado, rádio e leitor de CD, sendo que o último raramente foi utilizado no tempo em que a educadora cooperante estava com as crianças, estando privilegiado o seu uso quando as crianças estavam só com as auxiliares (parte da tarde).

A organização da sala de atividades seguia o modelo do Movimento da Escola Moderna [MEM] que assenta na ideia de que “a sala terá que estar vocacionada para o trabalho diferenciado com áreas de trabalho definidas, com materiais adequados, ao alcance das crianças” (Guedes, 2011, p.5), para além de haver socialização entre as crianças mesmo estando em áreas diferentes (Apêndice n.º 2, Figuras n.º 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

Para além do espaço interior, as crianças podiam usufruir ainda de um “pátio” que é comum a todas as salas de J.I., e também de um local onde existem baloiços e um parque de merendas ao qual elas chamam de “bosque” que, no meu parecer, não eram aproveitados enquanto potencialidades para o desenvolvimento pedagógico.⁶

2.3. Organização do quotidiano das crianças

A rotina oferece às crianças a perceção de uma sequência de acontecimentos que fazem parte do seu dia-a-dia, possibilitando a previsão do que vai acontecer a

⁶ Aspeto em que me vou debruçar adiante, sendo uma experiência-chave do meu percurso de estágio intitulada: “Brincar em espaços exteriores e na natureza: quais os benefícios/ potencialidades para as crianças?”.

seguir, levando a que estejam mais focadas nas atividades em que estão envolvidas. Além, disso auxilia também o(a) educador(a) e os (as) auxiliares a organizarem o tempo de maneira a promoverem “experiências de aprendizagem activas e motivadoras” (Hohmann & Weikart, 2007, p.224) para as crianças.

A rotina das crianças da sala dos quatro anos era a que se encontra refletida no Quadro n.º3 (Apêndice n.º3), porém não era estanque existindo alterações sempre que necessário.

As atividades extracurriculares de Ballet, Judo, Natação e Yoga decorriam durante o tempo letivo, sendo que as crianças que estavam inscritas ausentavam-se da sala de atividades durante o decorrer destas. Já nas atividades de Música e Ginástica todas as crianças participavam, sendo atividades extracurriculares de oferta no currículo.

2.4. Princípios da Prática da Educadora Cooperante

A prática da Educadora Cooperante era sustentada na Pedagogia de Projeto em conjunto com o MEM, reconhecendo que poderia ter de recorrer a outros modelos assim que fosse necessário.⁷

No Projeto Curricular de Sala [PCS] a Educadora Cooperante identificava como benefícios da Pedagogia de Projeto o facto de a criança aprender a ser, a fazer, a aprender e a viver em comunidade, permitindo que desenvolvam valores como responsabilidade, colaboração, respeito, tolerância e o seu espírito crítico. Já relativamente ao MEM, a Educadora Cooperante afirmava que este dá ênfase à interação entre os pares e às normas sociais, à interajuda e colaboração formativa e ao enriquecimento cognitivo e sociocultural, privilegiando o processo de reflexão antes, durante e depois da ação. Assim, a Educadora Cooperante considerava que ao agregar estes dois modelos permitia aprendizagens de conceitos, valores e atitudes que considerava fundamentais e significativos para o desenvolvimento das crianças, e em particular, do grupo de trabalho com quem estava no momento.

⁷ Informações retiradas do Projeto Curricular de Sala 2013/1014.

Relativamente às atividades que propunha às crianças, pude constatar que eram maioritariamente dirigidas, fazendo com que a criatividade própria das crianças não pudesse ser evidenciada nos seus trabalhos. Pude ainda observar que as atividades eram realizadas de acordo com as comemorações, como por exemplo: o Magusto, o Dia do Pijama, o Natal, o Inverno, a Primavera, o Dia do Pai, etc.; parecendo ser já um hábito tanto na prática da Educadora Cooperante como da instituição. Penso que o facto de as crianças não poderem exprimir a sua individualidade nos seus trabalhos e de a pedagogia ser maioritariamente de festividades demonstram fragilidades da prática da Educadora Cooperante.

No entanto, a Educadora Cooperante era um adulto referência para as crianças, sendo meiga e carinhosa para elas, respeitando os seus gostos e sabendo ouvi-las. É de salientar a diferenciação pedagógica aquando da sua intervenção, havendo sempre a preocupação em elogiar uma criança quando conseguia atingir um objetivo e a incentivá-la quando pensava que não conseguia alcançá-lo, focando-se na diversidade das crianças que constituem o grupo (Oliveira-Formosinho, 2007); relativamente às transições, estas eram sempre de tipo verbal ou não verbal, estando muitas vezes presentes e bem conseguidas, a meu ver; o discurso era bastante claro, encorajando as crianças na sua interação, dando ordens claras e dialogando frequentemente com elas sobre os problemas de comportamento que surgem e sobre as emoções.

A sua formação no programa “Os Anos Incríveis”⁸ foi, na minha opinião, uma mais-valia, na medida em que ia aplicando alguns métodos no dia-a-dia que foram abordados nessa formação, tais como a atitude de ignorar a criança quando estava a fazer alguma coisa de errado, destacando a ideia de que “o comportamento das crianças depende da atenção recebida” (Webster-Stratton, 2013, p.77) e usar exemplos positivos para mostrar o que é correto fazer.

⁸ Os programas dos Anos Incríveis, desenvolvidos pela Professora Carolyn Webster-Stratton, em Seattle nos EUA, têm como público-alvo pais, educadores/professores e crianças até aos 12 anos. Têm como principais objetivos promover a competência social, emocional e académica das crianças, assim como, prevenir e reduzir problemas de comportamento de forma precoce e eficiente. (<http://incredibleyears.com/>)

Relativamente à planificação, a Educadora Cooperante afirmava que não a realizava formalmente, ainda que a fizesse mentalmente. Na minha opinião esta era também uma fragilidade na sua prática, não querendo com isto dizer que não conseguisse ter sucesso nas atividades que realizava com as crianças. Porém, há que ter em conta que “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua organização” (M.E., 1997, p.26), sendo ainda importante permitir a participação das crianças, com fim de beneficiar da diversidade do grupo (M.E., 1997).

É importante salientar que ao realizar uma planificação o(a) educador(a) não deve idealizar as atividades/tarefas de tal forma que não haja flexibilidade. Assim, uma planificação deve conter um conjunto de competências que seja previsível que as crianças obtenham com certa atividade/tarefa sendo dinâmica, na medida em que se adapta sistematicamente ao grupo de crianças respeitando as suas necessidades e potencialidades (Vasconcelos, s.d.).

2.4.1. Avaliação⁹

A avaliação em educação pré-escolar surge como um elemento fundamental para a tomada de decisões e também para o aperfeiçoamento das práticas, tanto do(a) educador(a) como da restante equipa educativa. Ou seja, a avaliação é importante para que o(a) educador(a) seja capaz de perceber como cada criança do seu grupo “desenvolve as suas competências e constrói os seus saberes” (Bondoso & Pinto, 2009, p.3898) com o fim de saber como desenvolver atividades destinadas a esse grupo de crianças tendo sempre em conta a individualidade de cada uma.

De acordo com a *Circular n.º4* “a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tomar a criança como protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai

⁹ Aspeto em que me vou debruçar adiante, sendo uma experiência-chave do meu percurso de estágio intitulada: “A avaliação na Educação Pré-Escolar”.

tendo e como as vai ultrapassando”. A observação é um elemento fulcral para recolha de informação relevante para a realização da avaliação em E.I., na medida em que permite que o(a) educador(a) através da reflexão possa (re) adaptar a sua ação educativa ao grupo de crianças (*Circular n.º4*).

A avaliação realizada pela Educadora Cooperante era realizada por uma *checklist* comum a todas as salas de J.I. da instituição (Anexo 1). Segundo Portugal e Laevers (2010), “a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (p.10). Assim sendo, o método de avaliação utilizado pela Educadora Cooperante não era o mais adequado para que a sua prática pedagógica fosse adaptada sempre que necessário, com vista a promover a qualidade de vida das crianças.

Para além da *checklist*, a Educadora Cooperante afirmava que utilizava portefólios individuais onde eram guardados todos os trabalhos das crianças realizados ao longo do ano letivo, estando sempre ao dispor dos pais para que pudessem ver as evoluções e dificuldades do seu educando, servindo também de instrumento de avaliação¹⁰. Segundo Parente (2010), um portefólio consiste numa “coleção sistemática, organizada e intencional de trabalhos e outros dados das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo, e que demonstram e documentam os progressos realizados e as competências das crianças” (p. 36). As crianças deverão ser um agente ativo na construção do portefólio, sendo que elas próprias podem escolher os trabalhos a arquivar, refletindo sobre a sua importância. Assim sendo, tendo em conta todas as definições apresentadas anteriormente, o método de avaliação praticado não correspondia a um portefólio, mas sim a um dossiê onde são guardados de trabalhos que as crianças iam realizando ao longo do ano letivo.

Em suma, a avaliação em Educação de Infância deve ser compreendida como um processo que permite “observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende (...) [com

¹⁰ Informação retirada do Projeto Curricular de Sala 2013/2014.

vista a] obter uma imagem rica e abrangente do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como dos seus interesses” (Parente, 2010, p. 34).

2.4.2. Relação escola-família

Segundo o M.E. (1997) a relação escola-família é crucial para o desenvolvimento da criança, na medida em que são dois contextos que contribuem significativamente para a educação da criança. Os mecanismos utilizados pela Educadora Cooperante a fim de promover esta relação eram, entre outros, reuniões de pais, conversas informais, conversas telefónicas e cadernetas de informação¹¹, porém durante a minha permanência no J.I. nunca me apercebi da existência de reuniões de pais nem de cadernetas de informação.

As estratégias que mais observei foram as conversas informais e telefónicas, a visita das famílias aquando do aniversário da criança, a participação das famílias na pesquisa para a concretização de projetos e em atividades que eram realizadas por toda a instituição, como por exemplo, o Dia do Pijama, a Festa de Natal, o Festa do Dia do Pai e a Festa de Final de Ano (Apêndice n.º4 – Figuras n.º 10 e 11).

Em suma, é importante que a escola e as famílias tenham uma relação de complementaridade, na medida em que ambas contribuem para o desenvolvimento global e harmonioso, assim como para o bem-estar emocional e físico das crianças.

¹¹ Informação retirada do Projeto Curricular de Sala 2013/2014.

**CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA/REFLEXIVA
DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

1. Observação do contexto educativo

O estágio teve início a 13 de novembro e a fase de observação terminou a 20 de dezembro de 2013, totalizando assim 6 semanas de observação do contexto educativo.

A iniciação à prática pedagógica é retratada como uma oportunidade estratégica para a recolha de informação e para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, o que promove a que o(a) futuro(a) educador(a) tenha uma maior consciência do que é ser um agente educativo e de que forma este deve atuar, estando ciente que ao longo do seu futuro profissional muitas irão ser as mudanças como resultado de um aperfeiçoamento ininterrupto da ação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Durante esta fase de estágio, fui conhecendo a instituição, a Educadora Cooperante, as crianças, as auxiliares, uma nova realidade que se atravessava na minha vida. Toda esta exploração foi baseada na observação da instituição, da organização do ambiente educativo, que engloba o grupo, o espaço, o tempo e a relação com os pais, e, também, das práticas da Educadora Cooperante, aspetos já abordados no capítulo anterior (Capítulo 1 – Enquadramento do Estágio).

Durante esta etapa de estágio houve oportunidade de assistir às atividades extracurriculares de Música, Ginástica e Inglês, o que foi uma mais-valia para mim. Pude constatar que as sessões de Inglês eram realizadas com o apoio de um manual e as outras (Música e Ginástica) eram bastante dinâmicas, tornando-se mais agradáveis para as crianças, conseguindo que estas adquiram saberes relativamente à área em questão de forma mais lúdica e proveitosa.

2. Integração progressiva no contexto educativo

Esta fase de estágio teve a duração de 4 semanas, de 8 a 31 de janeiro de 2014. Durante esta fase continuei a integrar-me no ambiente educativo, porém comecei também a desenvolver algumas atividades solicitadas pela Educadora Cooperante em conjunto com a minha colega de estágio, sendo gradualmente aumentada a responsabilidade aquando da realização destas.

O conjunto das atividades que realizei em conjunto com a minha colega nesta fase de estágio está retratado em apêndice (Apêndice n.º5 - Quadro n.º4).

O projeto “Uma gotinha de água” teve início aquando do começo desta fase de estágio, sendo que a primeira atividade que desenvolvemos foi a construção de um boneco de neve com recurso a uma experiência em que utilizámos sal fino, água morna e alguns materiais de desperdício para decoração.

Devo salientar algumas situações que ocorreram durante a realização da atividade, demonstrando a oportunidade dada às crianças para contactarem com situações de descoberta e de exploração. Uma delas diz respeito à confusão de ser sal fino ou açúcar, constatando que a sua textura era semelhante as crianças tiveram necessidade de provar para constatar que era sal. Outra das situações que considero pertinente salientar foi o momento em que as crianças misturavam o sal com a água e puderam experienciar a textura do misturado (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 12). E, por último, o facto de termos ido às restantes salas da instituição divulgar o trabalho realizado pelas crianças da sala, sendo elas quem explicavam como foi realizada a experiência e havendo bastante interesse da parte das outras salas em ouvi-las. O boneco de neve da sala dos 4 anos foi batizado na sala dos 2 anos de “Juka” (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 13).

Outra das atividades que realizámos foi a introdução da Tabela de Presenças. Esta foi inserida devido a não existir ainda na sala, tal como a existência do chefe do dia (proposta da Educadora Cooperante) com vista a amenizar conflitos existentes entre o grupo de crianças e de modo a atribuir alguma responsabilidade, tanto ao chefe do dia como ao restante grupo. A apresentação da tabela foi feita em grande grupo, estando as crianças já familiarizadas com o modelo de dupla entrada visto que

utilizavam diariamente a tabela do tempo que estava concretizada da mesma forma. Na vertical colocámos os dias da semana, e na horizontal colocámos a fotografia de cada criança e o nome respetivo por ordem alfabética, pois foi proposto pela educadora cooperante que mais tarde fosse retirada a fotografia e ficasse somente o nome (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 14). Depois de todas as crianças terem preenchido pela primeira vez a tabela pudemos remeter para a contagem das que estavam presentes na escola e das que não estavam na escola de modo a desenvolver o raciocínio matemático (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 15). Seguidamente, e por fim, comunicámos às crianças que iria existir um chefe do dia, remetendo para as responsabilidades desse mesmo chefe negociadas em conjunto com as crianças (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 16).

Outra atividade que foi realizada aquando da abordagem do ciclo da água foi a construção de um tapete didático sobre o tema. As crianças participaram ativamente na construção do mesmo (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 17), e no final cada criança foi explicar como se processa o ciclo da água, tendo em conta o facto de os seres humanos se desenvolverem e aprenderem com bastante sucesso em interação com o mundo que os rodeia (M.E., 1997).

No mesmo dia concretizámos a experiência da evaporação utilizando uma chaleira elétrica e uma tampa plástica, estando as crianças sentadas na manta (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 18). Depois da atividade, ao refletirmos em conjunto, percebemos que seria mais fácil para as crianças fazerem a correspondência com a realidade se tivéssemos colocado uma imagem do rio na chaleira e da nuvem na tampa, porém durante o registo que fizeram posteriormente pudemos constatar que entenderam a experiência.

Por fim, já noutro dia, fizemos duas experiências com objetos do dia-a-dia das crianças para que pudessem verificar se misturava com água ou não misturava, ou se flutuava na água ou não flutuava. Primeiramente, fizemos a experiência “mistura ou não mistura”. Dispusemos as mesas de maneira a que todas as crianças pudessem ver claramente o que se iria passar, depois colocámos quatro recipientes com água, e junto a eles colocámos azeite, pedras, açúcar e café solúvel. Primeiro era perguntado às crianças o que achavam que iria acontecer e só depois havia a

concretização da experiência para constatarem se as hipóteses eram ou não válidas (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 19). A situação que mais valorizei durante esta atividade foi quando perguntámos às crianças de que cor ficava a água quando misturávamos açúcar, ao qual responderam “a água fica branca”, depois de conversarmos com as crianças e misturarmos tinta branca num recipiente com água pudemos concluir que a água fica transparente (e não branca) e que o açúcar se mistura na água (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 20). Depois desta experiência notou-se que as crianças perceberam que a água é transparente e não branca. A experiência “flutua ou não flutua” foi concretizada também no contexto da anterior. Para esta experiência utilizámos um recipiente com água, um barquinho de papel, uma bola plástica oca por dentro, pedras e uma batata (Apêndice n.º 5 - Figura n.º 21). Considero que estas experiências foram bastante úteis para que as crianças tivessem a perceção real das situações.

Todas as atividades anteriormente descritas estão na linha da Educação Experiencial, na medida em que a aprendizagem passa pelas vivências das crianças. De acordo com esta linha de pensamento, o (a) educador (a) tem que ser sensível às sensações, emoções, ideias que as experiências permitem às crianças, tendo sempre em consideração os seus interesses e as suas necessidades (Portugal e Laevers, 2010).

Nestas atividades foi evidente que o trabalho em grupo é mais proveitoso para o grupo com quem estagiei, pois as crianças que conseguem entender determinadas situações esforçam-se para explicarem às outras que não entenderam, fomentando deste modo o trabalho em equipa e levando à construção do sentido de “nós” e de “nosso” (Hohmann & Weikart, 2007).

3. Desenvolvimento de práticas pedagógicas

Esta fase de estágio não teve um período de tempo exclusivo, pois eu e a minha colega de estágio, em conjunto com as outras colegas estagiárias que estavam na sala dos 3 anos iniciámos o projeto pedagógico “O fundo do mar” aquando do início desta fase.

Devo salientar que o trabalho em equipa com as colegas da sala dos 3 anos foi uma mais-valia, na medida em que a ação de partilhar opiniões e de estar aberto às opiniões das outras pessoas constitui um percurso construtivo para que sejamos cidadãos críticos com todas as pessoas intervenientes nos projetos/atividades (Kinney & Wharton, 2009).

Assim sendo, foram desenvolvidas sete atividades, algumas sugeridas pela educadora, estando muito relacionadas com as épocas festivas, tal como o Dia do Pai, a Primavera e o Dia da Mãe, outras relacionadas com o projeto “Uma gotinha de água”, estando algumas também relacionadas com o projeto que foi implementado (Apêndice n.º 6).

4. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico – “O fundo do mar”

Esta última fase de estágio decorreu durante cerca de 6 semanas. Nesta fase foi proposto que implementasse e desenvolvesse um projeto pedagógico, gerindo o projeto tendo em conta vários tópicos, tais com a planificação, a dinamização e a avaliação. O projeto que desenvolvi em conjunto com a minha colega de estágio esteve inserido no projeto educativo “Uma gotinha de água” para o ano letivo 2013/2014. Visto já existir uma planificação feita pelas educadoras da instituição, teve de existir uma adaptação à mesma. Assim, pudemos constatar no Projeto Curricular de Sala que durante o projeto “Uma gotinha de água” iriam ser realizados vários subprojetos: “a água e a natureza”, “a água e a vida” e “a preservação da água”, sendo estes comuns a toda a instituição. Durante a fase de implementação do nosso projeto estava a decorrer a abordagem ao subprojeto “a água e a vida” com o tema “os rios”, sendo-nos solicitado por parte da Educadora Cooperante que seguidamente fosse abordada a temática do mar, intitulado-se o nosso projeto “O fundo do mar”.

Segundo Katz e Chard (2009, p.3) “o termo *projeto* [é usado] para designar um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado normalmente por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos”. Assim, “ao contrário de um jogo espontâneo, os projectos envolvem normalmente as crianças em tarefas de planeamento e em diversas atividades que requerem vários dias ou mesmo semanas de trabalho” (idem, pp. 3-4). Um projeto, tal como afirma Júlia Oliveira-Formosinho (2007; 2013), envolve a criança como um ser autêntico, isto é, envolve-o na construção do conhecimento da vida assim como no desenvolvimento emocional, moral e estético. As “cem linguagens da criança” são também beneficiadas (Edwards, Gandini & Forman, 1999), e não menos importante para o seu futuro, a criança aprende a escolher, a planificar, a agir, a documentar, a refletir, a comunicar e a avaliar.

A Metodologia de Projeto, tendo como referências John Dewey e William Kilpatrick, tem como base a Pedagogia Progressiva que admite que “é no jogo das transações entre o homem, a natureza e o mundo social que cada um destes

elementos se vai constituindo, adquirindo configurações diferentes em cada atualização” (Oliveira-Formosinho, 2011,p.51). Enquanto metodologia de ensino, esta abordagem “deve valorizar a experimentação, criar situações propícias à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia” (Marchão, 2012, p.83), tendo em conta também a ideia de heterogeneidade do grupo de crianças não só em termos etários mas também relativamente à diversidade cultural (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim sendo, Azevedo (2009) afirma que “a aprendizagem é um contexto de escutas recíprocas, [na medida em que] (...) o verbo aprender transita para a criança – a criança aprende – tornando-se explicitamente um sujeito activo e participativo. O papel do adulto deve ser de criador de relações. Relações não só entre coisas, mas também entre ideias e o contexto” (p. 36).

Nesta abordagem, o(a) educador(a) não pode realizar um programa antecipadamente, pois este deve ter em conta os interesses da crianças, ou seja, o contexto educativo onde está inserido, assegurando uma participação ativa das crianças, sendo que estas transformam o conhecimento, isto é, “participa(m) na sua construção, apropriando-se do seu significado como algo substantivo para si(elas)” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.70). Assim sendo, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2009), um(a) educador(a) deve ser um(a) profissional reflexivo(a), na medida em que deve sustentar as suas práticas nas teorias antes, durante e depois da ação.

As crianças, nesta abordagem, são encaradas como especialistas da sua própria vida, isto é, “são encorajadas a avaliar a sua própria capacidade para aplicarem as competências, a controlar a sua própria actividade e a seleccionar tarefas que sejam capazes de executar” (Katz & Chard, 2009, p. 25). Nesta abordagem, além de os direitos das crianças serem defendidos pelas instituições, são também exercidos, estando assim evidenciada a linha de pensamento de Oliveira-Formosinho (2004):

(...) se este progressivo reconhecimento da competência da criança é, evidentemente, uma base para reivindicar para ela mais direitos e mais

participação na construção do seu conhecimento e da sua vida é essencial afirmar que, antes e depois das suas competências, dos seus interesses e das suas necessidades, a criança na sociedade contemporânea é um sujeito de direitos. Assim, os Direitos das Crianças estarão no centro de qualquer conceptualização pluridisciplinar e intervenção interdisciplinar nesse domínio. Pensamos ser este um desafio importante para o século XXI. (p.18)

Na Metodologia de Projeto as responsabilidades são partilhadas entre educadores (as) de infância e crianças, na medida em que o(a) educador(a) seleciona a categoria de atividades que levam as crianças a adquirir determinadas competências, e estas, por sua vez, elegem o modelo de atividades, ou seja, a maneira como aplicam determinadas competências (Katz & Chard, 2009). Assim sendo, podemos considerar que o grupo deve ser incentivado pelo(a) educador(a) a tomar iniciativas, a formular questões e aceitar responsabilidades pelo (s) projeto (s) que estão a desenvolver.

Importa ainda enunciar as fases da metodologia do trabalho de projeto, sendo estas, segundo Katz e Chard (2009), o planeamento e início, o desenvolvimento dos projetos e as reflexões e conclusões. Para além destas fases os autores enumeram ainda algumas “características estruturais” que ajudam a que o projeto seja produtivo, sendo elas a discussão, o trabalho de campo, a investigação, a representação e a exposição. Assim sendo, na primeira fase (planeamento e início) “o essencial (...) é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (idem, p. 102); na segunda fase (desenvolvimento dos projetos) as crianças desenvolvem os seus projetos tendo sempre como apoio o(a) educador(a) que “se encarrega de fortalecer as predisposições das crianças para a busca de informação e pra a dedicação profunda a um tema que lhes interesse” (idem , p.105); por fim, na terceira fase (reflexões e conclusões) “espera-se que a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projecto” (idem, p.105).

Por considerar que este projeto foi uma etapa crucial no meu percurso de estágio, passarei a descrevê-lo e analisá-lo adiante, considerando-o uma experiência-chave.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. Abordagem de Projeto – Projeto “O fundo do mar”

No presente capítulo irei refletir sobre a implementação e gestão do projeto “O fundo do mar”, o qual foi implementado na sala de jardim de infância onde estive inserida durante o período de estágio.

A primeira abordagem à temática do mar foi o surgir de um peixe de aquário na sala de atividades (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 35), constituindo um elemento desencadeador do projeto. Esta situação fez com que as crianças se deparassem com várias interrogações, tais como qual seria o nome do peixe e como seria a sua alimentação, as quais foram respondidas entre crianças e com a ajuda das adultas presentes na sala. Seguidamente foi apresentado por nós (estagiárias), em conjunto com as nossas colegas estagiárias da sala dos 3 anos, a todas as crianças em idade pré-escolar um teatro de fantoches com base na obra “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Anderson (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 36). As crianças mostraram-se bastante implicadas e divertidas durante a apresentação, existindo também entusiasmo por parte das educadoras cooperantes. Já em contexto de sala, as crianças demonstraram vontade em fazer o reconto da história enquanto manuseavam os fantoches.

Para que os pais tivessem conhecimento do início do projeto enviámos um recado solicitando para que, em conjunto com as crianças, pesquisassem aspetos que considerassem importantes sobre o mar (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 37). Tal como afirmam Katz e Chard (2009, p. 103), “os pais podem ser informados do projecto que está a ser desenvolvido e convidados a participarem de alguma forma no projecto [nomeadamente] (...) a trazerem e casa objectos relevantes e a recolherem material para as actividades de construção do projecto”.

Iniciando formalmente a primeira fase da metodologia de projeto, foi realizada com as crianças em grande grupo a teia conceptual com os seguintes pontos: “o que pensamos saber”, “o que gostávamos de saber” e “onde vamos pesquisar” (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 38). As crianças mostraram bastante interesse e entusiasmo no preenchimento da teia conceptual, pois foram bastante participativas. Porém, a situação que destaco durante esta fase foi o facto de as

crianças elencaram uma variedade de novas tecnologias quando foram questionadas no ponto “onde vamos pesquisar” tendo o livro ficado um pouco esquecido. O livro foi caracterizado pelas crianças como um objeto que serve só para ler histórias. Então, para desmistificar esta ideia foi apresentado o livro “Dicionário por imagens do mar” de Émilie Beaumont e Sylvie Michelet, momento bastante apreciado pelas crianças, ao constatar que este livro tinha muitas imagens de animais marinhos, o tema que iríamos trabalhar. Partindo deste momento, iniciámos o último ponto da nossa teia: “o que gostávamos de fazer”, existindo um enorme interesse por parte das crianças em construir “peixes do fundo do mar”. Então, cada criança com o apoio das pesquisas trazidas de casa e também do livro escolheu o ser vivo marinho que gostava de construir, sendo esses dados registados na teia conceptual (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 39).

Já ingressando na segunda fase da metodologia de projeto, planificámos com as crianças a ordem de trabalhos a realizar, tendo sido decidido que primeiro teriam de pesquisar no computador e nos livros informações sobre o ser vivo marinho escolhido, depois construiriam em três dimensões o ser vivo marinho escolhido e por fim de pintá-lo-iam.

No que diz respeito à pesquisa, negociámos em grande grupo quais seriam os pontos a pesquisar, resultando no Cartão de Identificação do Ser Vivo Marinho (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 40). Esta atividade decorreu em pequenos grupos acompanhados por uma estagiária. Quando as crianças terminavam de preencher o cartão de identificação do ser vivo marinho escolhido podiam começar a construção em três dimensões.

Na construção do ser vivo marinho escolhido em três dimensões as crianças tinham disponíveis uma série de materiais de desperdício, tais como caixas de ovos, caixas de cereais, jornais, revistas, covetes, etc. Como notámos que as crianças estavam com algumas dificuldades em entender como poderiam construir um peixe com caixas de ovos ou com jornais, decidimos apresentar-lhes a obra “Isto não é uma caixa” de Antoinette Portis, momento bastante marcante na experiência de estágio. A apresentação desta obra foi recebida com enorme entusiasmo por parte das crianças, pois trabalha não só o real mas também o imaginário que é tão aliado a elas. Na

minha opinião, esta situação foi uma mais-valia para as crianças na medida em que estas puderam entender que podem aplicar competências que já possuem em atividades diferentes das que estão habituadas (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 41). Esta atividade decorreu em pequenos grupos acompanhados por uma estagiária. Seguidamente, para que fosse mais fácil a pintura, foi aplicada a técnica de *papier mache* utilizando cola branca e papel absorvente (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 42).

Seguidamente foi feita a pintura dos seres vivos marinhos (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 43). Esta atividade decorreu no exterior, pois é um espaço bastante apreciado pelas crianças, e quisemos demonstrar-lhes que também podíamos trabalhar num espaço exterior. As crianças acharam pertinente, durante esta atividade, consultarem o Cartão de Identificação do Ser Vivo Marinho escolhido a fim de poder confirmar as cores que este podia ter. Durante esta experiência, como as crianças da sala dos 3 anos tinham construído um tubarão e tínhamos uma criança na nossa sala que tinha escolhido construir um tubarão, este foi pintado em conjunto pelas duas salas no espaço exterior, fomentando a partilha e o trabalho em equipa (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 44).

Durante a segunda fase do projeto foi conferida bastante importância ao trabalho em pequenos grupos fomentando uma “aprendizagem ativa num clima de apoio”, uma vez que “as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre o que estão a fazer com os materiais, conversam umas com as outras e com o adulto acerca do que estão a fazer e recebem o apoio e encorajamento apropriado por parte do adulto” (Hohmann & Weikart, 2007, p.374) e ainda uma observação e interação entre adulto-criança/criança-adulto/criança-criança, que com outra organização seria complicado de acontecer.

Findos todos os seres vivos marinhos escolhidos, apresentámo-los às crianças em grande grupo surgindo a questão “O que fazer com os trabalhos agora?”. A esta questão obtivemos diversas respostas, tais como “podíamos levar para casa”, “podíamos pendurar na sala”, “podíamos pendurar no corredor”, entre outras. Depois de algum tempo de debate considerámos em conjunto com as crianças que seria mais vantajoso colocá-los num local que fosse comum a toda a instituição para que não só as outras crianças da instituição, mas também os seus familiares pudessem ver os

trabalhos que fizeram. Foi também sugerido pelas crianças que juntássemos todas as pesquisas realizadas por elas para que surgisse o “Livro do Mar” da Sala dos 4 anos (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 45).

Já correspondendo à terceira fase do projeto, foi elaborado um cartaz com recurso a fotografias das crianças ao longo do projeto em conjunto com elas (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 46), de modo a “fazer[em] um resumo do que aprenderam” (Katz & Chard, 2009, p.105), com a finalidade de que o projeto represente uma experiência com relevância para a sua aprendizagem.

Seguidamente foi construído o espaço com a ajuda das crianças para fazermos depois a divulgação do projeto (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 47). Quando o espaço ficou construído, levámos as pesquisas feitas em casa por elas e pelos pais, e também alguns trabalhos realizados extraprojeto, mas estreitamente relacionados com o tema, e ainda o cartaz do projeto referido anteriormente (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 48).

Finalmente, fizemos a divulgação do projeto em conjunto com as colegas da sala dos 3 anos, visto que o tema era o mesmo, e convidámos os pais das crianças da sala, e as crianças e adultas das outras salas da instituição para irem apreciar o nosso trabalho, sendo que as crianças estavam sempre presentes a “contar” como fizeram e o que aprenderam de novo (Katz & Chard, 2009), tendo sempre como evidência o cartaz do projeto composto pelas fotografias das mesmas a realizarem as atividades. Durante a divulgação, principalmente aos pais, as crianças quiseram mostrar todos os seres vivos marinhos construídos, não só por elas mas também pelos colegas, falando sobre o que sabiam de novo acerca de cada um deles (Apêndice n.º 14 – Figura n.º 49 e 50). É de salientar que todo o projeto foi acompanhado pela instituição, sendo que todos os adultos presentes nesta no seu dia-a-dia ficaram bastante satisfeitos com o nosso trabalho com as crianças das salas.

Em suma, penso que durante a dinamização deste projeto, tanto eu como a minha colega de estágio, proporcionámos às crianças experiências diferentes e significantes, observando que participavam de forma divertida e interessada, demonstrando bem-estar e implicação (Portugal & Laevers, 2010).

2. Brincar em espaços exteriores e na natureza: quais os benefícios/potencialidades para as crianças?

As crianças que entram para o J.I. encontram-se perante dois ambientes de aprendizagem importantes – a sala e o espaço exterior. Normalmente, tal como defendem Bickman e Taylor (1991), os educadores dedicam bastante tempo e energia a organizar e a equipar as salas, deixando muitas vezes o espaço exterior como segundo plano, ou até mesmo sem lhe atribuir qualquer importância. Talvez pensem que o tempo dispendido no exterior constitui um intervalo da atividade educativa séria que decorre na sala, sendo um momento para as crianças “descarregarem” energias e para os adultos se descontraírem ou para conversarem um pouco (Bickman & Taylor, 1991, p.167).

No contexto de estágio onde estive inserida, tal como já foi referido anteriormente, o espaço exterior, tanto o “pátio” comum às salas de jardim de infância como o “bosque”, raramente eram frequentados pelas crianças (mais evidente no “bosque”). E quando acontecia não eram vistos como potencialidades para o desenvolvimento global das crianças, sendo concretamente sobre essas potencialidades que pretendo refletir ao longo deste subcapítulo.

O ato de brincar na idade pré-escolar é uma das atividades mais valiosas na formação das crianças, pois através do brincar existe uma integração do mundo que rodeia a criança na sua personalidade, propiciando o desenvolvimento da autonomia (Crespo, 1996, cit. Sarmiento & Cerisara, 2004). Além disso, é também uma forma de dar liberdade à criança para decidir o que quer fazer, como e quando, fomentando o desenvolvimento de competências fundamentais para a futura vida adulta, tais como a cooperação e a capacidade de tomada de decisão.

Segundo Thomas e Harding (2011) o ato de brincar no exterior estimula o crescimento motor, cognitivo e socio-emocional. No que diz respeito ao desenvolvimento motor é de salientar a possibilidade de manipulação de diferentes objetos o que facilita o desenvolvimento tanto da motricidade fina como da coordenação óculo-manual, sendo estas cruciais na iniciação da leitura e da escrita e também a exploração dos espaços, na medida em que promove o raciocínio espacial,

estando o corpo e os sentidos envolvidos (Thomas & Harding, 2011). Já o facto de desenvolverem competências de observação, atenção e curiosidade, que por sua vez propiciam a vontade da criança descobrir e saber mais, diz respeito ao desenvolvimento cognitivo (idem, 2011). Segundo o mesmo autor, a vantagem das crianças terem por base das suas aprendizagens a sua própria experiência, utilizando sempre e quando necessitam de estratégias de resolução de problemas, remete também para o desenvolvimento da linguagem, na medida em que as crianças exprimem o que sentem e veem. Por fim, o desenvolvimento socio emocional refere-se a atitudes de cooperação e trabalho em equipa, momentos de superação de obstáculos, testar de limites e também em momentos que promovam autonomia e autoconfiança das crianças para a exploração de desafios (idem, 2011). Além disso, e não menos importante, as diferentes situações e desafios com que as crianças se deparam fazem com que consigam lidar com vários sentimentos e/ou emoções.

Muitas vezes a crescente proteção por parte dos adultos leva a que as atividades sejam realizadas em ambientes rígidos em detrimento de serem lúdicas e realizadas em espaço exterior. Sendo consequência da excessiva proteção por parte dos adultos, as crianças são frequentemente privadas de terem contacto com o uso de estratégias e competências que serão importantes para a sua vida adulta (Thigpen, 2007; New, Mardell & Robinson, 2005). Esta situação remete também para a realidade da crescente existência de problemas de saúde infantil, como por exemplo a obesidade, devido à falta de exercício físico.

Fazendo referência à minha experiência de estágio, devo mencionar que havia bastante proteção dos adultos em relação às crianças quando frequentavam o “bosque” (Apêndice n.º 15 – Figura n.º 51), pois este só era frequentado a seguir ao lanche quando o grupo já não estava completo e sendo acompanhado somente pelas auxiliares. Durante esse tempo as crianças só podiam brincar na zona do parque infantil padronizado (baloços e escorregas) onde existiam também algumas casinhas de madeira pelas quais as crianças mostravam bastante interesse. Penso que o interesse pelas casinhas se deva ao facto de puderem explorar materiais “soltos” (Bickman & Taylor, 1991) e também relacionar-se com as crianças dos outros grupos de J.I. que também frequentavam o “bosque”. Sendo assim, o restante espaço do

bosque parecia ser menosprezado enquanto local de desenvolvimento pedagógico para as crianças, na medida em que não era sequer frequentado por elas com os adultos da instituição. Segundo Carlos Neto (s.d.) os parques infantis padronizados não têm qualquer interesse para as crianças, pois a sua função é sempre a mesma. Muitas vezes havia a tentativa por parte das crianças de subir o escorrega em vez de descer, o que era imediatamente repreendido pelos adultos presentes, sendo considerado um risco. O mesmo autor defende que “as crianças [devem ter] uma infância feliz, e não uma infância inventada pelos adultos” (s.d., s.p.). Os materiais “soltos”, tais como aqueles com que as crianças brincam dentro das casinhas de madeira, permitem que possam “construir, imitar, explorar e experimentar” (p. 168) fomentando o desenvolvimento global das mesmas (Bickman & Taylor, 1991).

Ainda em contexto de estágio pude constatar que o “pátio” era entendido como o local onde as crianças “gastavam energias” e “esticavam as pernas” antes ou depois de uma atividade “mais séria”. Porém, tal como já foi referido no início do subcapítulo, o espaço exterior não deve ser compreendido desta forma, mas sim como um espaço complementar ao espaço interior, coexistindo de forma integrada, onde as crianças brincam, mas ao mesmo tempo aprendem (M.E., 1997). Além disso, o pavimento deste espaço é revestido por calçada portuguesa, o que é considerado perigoso por parte dos adultos da instituição. Neste sentido, Gill (2010) refere que as superfícies de segurança impostas por legislação para os parques infantis nem sempre são aquelas que retiram todos os perigos, mas sim que criam novos perigos, como por exemplo o material de borracha. Assim sendo, é importante que as crianças tenham à sua disposição espaços que permitam experiências de risco controlado, tendo em conta que a segurança quando excessiva também se pode tornar um risco.

Tal como defende Carlos Neto (s.d.) “as crianças precisam de brincadeiras espontâneas, de ter tempo para explorar, de ter contacto com a natureza e de dispêndio de energia, de aventura” (s.p.), sendo tanto o “bosque” como o “pátio” comum às salas de jardim de infância espaços valiosos para o desenvolvimento das crianças.

Os espaços ao ar livre e na natureza, tal como o espaço do “bosque”, possuem inúmeras potencialidades para o desenvolvimento das crianças, proporcionando

desafios e possibilidades para que as crianças explorem as suas competências. Para além disso, estes espaços proporcionam o envolvimento dos sentidos do corpo (texturas, sons, cheiros, vegetação e elementos naturais, e a imprevisibilidade) (Fjørtoft, 2004).

Segundo Bickman e Taylor (1991), nas atividades no exterior os adultos devem trabalhar da mesma maneira que trabalham dentro da sala de atividades, proporcionando liberdade para que as crianças possam “observar, interagir, explorar e experimentar” (p. 167).

Em suma, o contacto com o ambiente natural durante a permanência no jardim de infância faz com que as crianças na sua futura vida adulta tenham uma maior consciência ambiental, assim como uma maior inovação de jogo e disponibilidade para resolução de problemas ou questões com qualquer material/objeto que esteja disponível (Fjørtoft, 2004).

3. A avaliação na Educação Pré-Escolar

Na educação pré-escolar é importante criar condições e situações que auxiliem as crianças a obterem êxito nas suas aprendizagens sem nunca esquecer o desenvolvimento a nível cognitivo, emocional, motor e também social. A evolução das mentalidades dos (as) educadores (as) tem dado origem a novas práticas de avaliação contrastantes com as práticas de avaliação tradicionais (Amaro, 2013).

Nas novas práticas dos (as) educadores (as) encaram a avaliação “como um meio de tomada de decisões e melhoria das práticas educativas em prol do desenvolvimento equilibrado e das aprendizagens das crianças” (Amaro, 2013, p.14), atribuindo-lhes valor como seres individuais e ativos no processo educativo, onde está inserida também a avaliação.

O currículo em educação pré-escolar deve ter em conta as necessidades, os interesses e as identidades das crianças, sendo que a sua implicação e bem-estar devem estar sempre presentes nas várias experiências do dia-a-dia, sejam estas previstas ou não. Nesta linha de pensamento, Portugal e Laevers (2010) consideram que o currículo deverá ser “ amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e a aprender através das experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às «cem» linguagens da criança” (p.41). Também seguindo a mesma linha de pensamento Marchão (2012) salienta a importância dos intervenientes e do contexto onde o currículo é desenvolvido, tendo em conta o universo social e também cultural.

Assim, “na Educação Pré-escolar o currículo deve ser sempre pensado e vivido integrando diversos eixos, entre os quais se identificam os objetivos da Educação Pré-escolar; as Orientações Curriculares definidas; a ideia e a representação que temos da criança e de como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que temos sobre o que é educar a criança e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no Jardim de Infância” (Amaro, 2013, p.21).

A intencionalidade educativa referida nas OCEPE prescreve um conjunto de práticas que o (a) educador (a) deve ter em conta, de modo a valorizar a sua prática educativa, sendo elas observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Um dos elementos curriculares referidos por Gaspar (1999) citado por Marchão (2012) é o processo de avaliação das crianças em idade pré-escolar, sendo este o assunto que destaquei para trabalhar como experiência-chave.

A avaliação durante muitos anos foi baseada em *checklists* pré-formatadas que não tinham em conta o grupo de crianças nem o contexto onde eram aplicadas. Porém é cada vez mais emergente a procura por um processo contínuo de avaliação respeitando o ritmo de cada criança e contexto onde está inserida, sendo ao mesmo tempo um processo integrado.

O que me levou a refletir sobre esta temática considerando-a uma experiência-chave do meu estágio, foi o facto de a educadora cooperante utilizar *checklists* (Anexo n.º 1 – Figura n.º 1) como método de avaliação das crianças, sendo estas preenchidas no final de cada período escolar e apresentadas aos pais em reunião.

Tal como já foi referido no Capítulo I a *Circular n.º 4/DGICD/DSDC/2011* é um documento importante relativamente ao assunto da avaliação em educação pré-escolar, na medida em que enumera as suas finalidades, a saber:

“Contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões, planear a acção; Refletir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens; Recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI); Promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma; Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto

protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando; Conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais - tendo em vista a adequação do processo educativo”.

A *Circular n.º 4* apresenta também um conjunto de instrumentos e de técnicas que os (as) educadores (as) podem utilizar no seu processo de avaliação, tais como a observação, as narrativas, as entrevistas, as fotografias, as gravações áudio ou vídeo, os registos de autoavaliação, os portefólios construídos pelas próprias crianças e ainda questionários realizados à criança, à equipa educativa, aos pais e a outros parceiros educativos.

Também as OCEPE defendem a ideia de que a avaliação é um processo fulcral para que o processo educativo seja de acordo com as necessidades e interesses das crianças, sendo esta realizada numa perspetiva formativa na medida em que

“avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

Além dos dois documentos anteriormente referidos (*Circular n.º 4* e OCEPE) existem também as Metas de Aprendizagem sendo estas um apoio à gestão do currículo, de modo a que todas as crianças possam ter “realizado aprendizagens em cada área de conteúdo, antes de ingressarem no 1.º ciclo do ensino básico (CEB)”.

Posso então concluir que o método utilizado pela educadora cooperante parece não ser o mais adequado num quadro de pedagogia participativa, onde se dá ênfase a todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, existindo também intervenientes no processo de avaliação (Amaro, 2013).

Relativamente ao facto da educadora remeter para o uso do portefólio quando aborda o tema da avaliação remete também para uma deformação do conceito. No meu ponto de vista, o método utilizado pela educadora cooperante é um dossier de trabalhos das crianças, sendo um conceito diferente do conceito de portefólio. Assim sendo, tal como afirma Sá-Chaves (2007, p.16), os “portefólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factor de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”. Além de serem benéficos para as crianças têm também benefícios para os professores/educadores, pois tal como afirma Silva (2006, p.16) os portefólios “encorajam os professores a capitalizar as suas forças reflectindo sobre o seu contributo para a aprendizagem dos alunos, permitem que os professores identifiquem por si próprios áreas a melhorar e, revigora (ou desanima) as forças do professor, tornando-os mais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional individual”.

Em suma, a avaliação pressupõe uma melhoria no processo ensino-aprendizagem tendo em conta o contexto social e cultural onde todos os intervenientes do processo estão inseridos.

4. A importância da construção de regras com o grupo como forma de gerir conflitos/incentivar bons comportamentos

“A educação pré-escolar surge como uma importante estratégia de prevenção, ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais. (...) Essas competências incluem a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a capacidade de escolha, a cooperação e a resolução de conflitos” (Vale, 2008, p.28).

Os conflitos, incluindo na idade pré-escolar, “podem ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento” (DeVries & Zan, 1998, p.91). Assim, as crianças ao entrarem em conflito entre si vão desenvolver competências importantes para a sua futura vida adulta como a cooperação, a negociação, a aceitação e o ouvir o outro. Costa (2003) defende que os conflitos não devem ser suprimidos, mas sim aproveitados para que as crianças possam desenvolver as suas capacidades aquando da resolução do mesmo. Em suma, o mais vantajoso “não é (...) suprimir o conflito, mas (...) estabelecer a forma mais benéfica de conflito” (p. 80). Também Hohmann e Weikart (2011) defendem que os adultos devem “modela[r] comportamentos apropriados e envolve[r] as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções” (p. 72), em detrimento de representarem o papel de juizes.

Mas, e quando os conflitos se tornam em agressões verbais ou físicas? Será que é também benéfico para as crianças? Pude observar alguns momentos destes no meu contexto de estágio e considero que muitos foram benéficos, na medida em que as crianças têm oportunidade de refletir sobre as situações. Assim sendo, torna-se fundamental a existência de estratégias colaborativas para a resolução de conflitos, na medida em que as crianças começam a ter consciência das consequências que os seus comportamentos podem afetar os outros, sendo para isso crucial a existência de diálogo e negociação em grupo para a resolução de conflitos. Porém, no contexto de estágio onde estive inserida os conflitos eram resolvidos maioritariamente pelas adultas presentes em sala, colocando as duas (ou mais) crianças afastadas do grupo.

Considero então que nos momentos de resolução dos conflitos, o papel do(a) educador(a) passa por ajudar a criança a refletir sobre a sua atitude, sendo que o diálogo e a escuta são elementos cruciais na pedagogia. Assim sendo, a atitude do(a) educador(a) perante os conflitos das crianças “(...) deve ser a de permanecer calmo e controlar as suas reações, reconhecendo que os conflitos pertencem às crianças envolvidas e acreditando nas capacidades dessas para a resolução dos seus próprios conflitos” (DeVries & Zan, 1998, p.113). Esta atitude de crença nas capacidades vai fazer com que a criança se torne mais autónoma e responsável, sentindo afetividade por parte do adulto.

Sendo normal que no quotidiano surjam diversas situações de conflito entre as crianças torna-se essencial a existência de regras na sala de atividades. Porém, as regras não devem ser trazidas pelo(a) educador(a) e apresentadas às crianças, sendo esta a situação que presenciei no contexto de estágio (cf. Apêndice n.º 2 – Figura n.º 9), ou transitar de uns grupos para os outros. As regras devem ser construídas com o grupo a quem são dirigidas, para que as crianças entendam qual a intencionalidade de cada uma das regras, sendo importante para que lhes sejam impostos limites claros e razoáveis (Hohmann & Weikart, 2011). Estas não precisam de ser construídas todas de uma vez só, devendo ser completadas de acordo com as necessidades dos momentos do quotidiano podendo as crianças transmitir as suas opiniões e procurar resolver os conflitos ou problemas que surjam (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

As regras “ (...) devem ser formuladas com clareza, precisão e pela positiva” (Carita e Fernandes, 1997, p.80), fomentando nas crianças motivação para cumpri-las (Vale, 2008).

O(a) educador(a) deve ter o papel de orientador, mostrando às crianças a importância de cumprir uma regra já estabelecida ou a necessidade de criar uma nova regra e estar seguro de que as regras foram bem entendidas por todas as crianças. Além disso é importante que as famílias tenham conhecimento das regras do grupo, para que não exista muita disparidade nas medidas a tomar pelos adultos responsáveis pelas crianças em casa em situações semelhantes às que possam ocorrer no jardim de infância.

5. Abordagem de Mosaico (estudo)

5.1. Enquadramento concetual

Ao longo do tempo as conceções acerca da criança e do seu desenvolvimento influenciaram as perspetivas tem torno do envolvimento das crianças nos processos de investigação.

Christensen e Prout (2002) apresentam quatro perspetivas acerca da visibilidade da criança na investigação: a criança como objeto, a criança como sujeito, como atriz social e, por fim, como participante. Tanto a perspetiva da criança como objeto tanto como sujeito remetem para a investigação social tradicional, encarando a criança como um ser incompetente e dependente dos adultos, sendo que são os adultos quem observa a sua vida e a analisa. Já nas duas últimas perspetivas é realçado o papel das crianças nas ciências sociais, considerando-as como atores sociais que participam nas investigações em parceria com os adultos, tendo voz durante o processo de investigação.

A escuta é a base da relação na aprendizagem. É através da ação e da reflexão que a aprendizagem toma forma na mente do sujeito e é através da representação e da mudança que a aprendizagem se transforma em conhecimento e em competência (Azevedo, 2009, p. 30).

Assim, podemos afirmar que a escuta tem vantagens tanto para aquele que escuta como para aquele que cria a mensagem, seja de que forma for, isto é, de forma verbal, fotográfica, gestual, etc. Segundo Rinaldi (2001) os princípios da escuta compreendem sensibilidade e abertura, respeito e valorização das diferenças, partilha e diálogo e, por fim, tempo e emoção.

Deste modo, é importante que o contexto educativo seja de escuta recíproca, na medida em que tanto as crianças como os adultos se ouvem uns aos outros, respeitando o momento de cada um. A mesma autora (1999) caracteriza a pedagogia da escuta como aquele em que dá relevância ao “ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação

científica e o método dedutivo do detective. (...) [É] uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo” (p. 114).

A Abordagem de Mosaico está relacionada exatamente com o facto de possibilitar às crianças, mesmo às “pré-verbais”, a oportunidade de serem escutadas de várias formas.

Gunilla Dahlberg e Peter Moss (2005) expandiram a ideia da criança como co construtora de conhecimento, de identidade e de cultura. Sendo a criança entendida como um ser com voz própria e que deve ser tida em conta em processos de tomadas de decisões e em simples diálogos. Além disso, as crianças são denominadas de co investigadoras, quando as suas experiências e são reportadas por elas (Clark, 2010), estando estreitamente relacionadas com ações como poder, conhecimento e participação.

A Abordagem de Mosaico teve inspiração no trabalho pedagógico de Carlina Rinaldi, que foi desenvolvida em Jardins-de-Infância da cidade de Reggio Emilia, em Itália. Esta abordagem caracteriza-se essencialmente por reconhecer as crianças e os adultos presentes na sua vida (pais, equipa educativa, entre outros) como co construtores de significados e *experts* da sua vida. Nesta abordagem está ainda envolvida a pedagogia de participação que postula o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens, sendo essas experiências interativas e contínuas (Clark & Moss, 2001). Os mesmo autores (2005) dão a conhecer os quatro princípios desta abordagem: as crianças como especialistas das suas próprias vidas, crianças jovens como hábeis comunicadores, crianças jovens como detentores de direitos e, por fim, crianças pequenas como fabricantes de significado.

Sendo uma abordagem integrada, combina o visual com o verbal, dando voz não só às crianças verbais, que conseguem transmitir as suas ideias através de palavras, mas também às crianças pré-verbais, tendo em consideração todas as formas criativas que estas utilizam para se expressar, ou seja, as suas cem linguagens (Edwards, Gandini & Forman, 1999), sendo pretendido que sejam as próprias crianças a criarem o seu próprio conhecimento, em vez de ser extraído.

Clark e Moss (2005) enumeram várias características da Abordagem de Mosaico, sendo elas, ser adaptável, ser reflexiva, ser participativa, ser incorporada na prática e ser um multi-método. O facto de ser adaptável significa que dá aos profissionais a possibilidade de adaptarem a metodologia tanto ao contexto onde estão inseridos como ao grupo de crianças; já o processo reflexivo está relacionado com quatro etapas fundamentais: ouvir, observar, documentar e interpretar, sendo as crianças vistas como co construtoras de significado e os pais e/ou educadores (as) como aqueles que lhes dão auxílio. Ao ser participativa reconhece as competências as crianças, sendo estas encaradas como peritas e agentes da sua própria vida; já ao ser incorporada na prática dá importância às opiniões das crianças, sendo estas consideradas ferramentas de trabalho para o(a) educador(a). Por fim, ao ser um multi-método remete para a combinação de métodos visuais, verbais e cinestésicos, reconhecendo e valorizando as diferentes linguagens das crianças, promovendo a escuta e valorizando brincadeiras, reações e formas simbólicas, tais como a fotografia ou o desenho.

Sendo uma abordagem multi-método utiliza vários procedimentos para obter uma compreensão mais profunda da vida das crianças, sendo eles a fotografia/vídeo, os passeios/circuitos, os mapas, as conferências, as dramatizações, as entrevistas/conversas, a documentação e observação, e, por fim, o tapete mágico. A fotografia/vídeo dá oportunidade à criança para aumentar a sua experiência e prioridades ao fotografar o que considera mais relevante na temática abordada; os circuitos/passeios permitem que a criança explore a instituição, sendo elas próprias a guiarem os mesmos e registando o que acharem mais pertinente ao longo destes; os mapas servem para as crianças, sozinhas ou com ajuda de adultos, registarem todas as informações pertinentes, de modo a proporcionar um registo visual que dá oportunidade para as crianças discutirem e refletirem sobre as suas experiências e interesses; as conferências consistem em conversas em ambientes familiares, onde o adulto deve gerir o tempo de escuta; as dramatizações concretizam-se com crianças com idades inferiores a dois anos, baseando-se na representação; as entrevistas/conversas consistem em momentos de conversa informal, onde as crianças falam sobre a sua vida no J.I., focando-se em pessoas, espaços e atividades

apreciadas ou depreciadas por elas; a documentação e observação consistem em conhecer e registar todas as conceções das crianças, fazendo uma avaliação qualitativa dos acontecimentos ao longo de toda a investigação; por fim, o tapete mágico diz respeito a um momento de conversa, observação e reflexão sobre os momentos mais importantes da abordagem para as crianças.

Esta abordagem está relacionada com a Pedagogia-em-Participação defendida por Oliveira-Formosinho (2008), sendo quatro os principais eixos desta pedagogia ser e estar, pertencer e participar, experimentar e comunicar, e narrar e criar. Esta pedagogia

“ (...) cultiva as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve a aprendizagem experiencial e a construção de significados através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis; possibilita a conversação e as significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 38).

5.2. Objetivos do estudo

O principal objetivo do presente estudo foi conceder voz às crianças, procurando conhecer o que pensam sobre as suas experiências e vivências no J.I., dando oportunidade para que se expressassem de várias maneiras, seja através de fotografias, diálogo, desenhos ou outras. Foi também investigado o papel que o J.I. tem nas suas vidas, sendo as crianças inquiridas sobre o papel das crianças e dos adultos no mesmo.

5.3. Participantes

O estudo foi realizado com enfoque em duas crianças. No entanto todas as crianças tiveram oportunidade de participar, tendo sido apresentado a todo o grupo o trabalho a ser realizado. Voluntariaram-se 11 crianças, contudo ao longo do processo algumas desistiram. Assim, no total participaram 5 crianças.

Além das crianças participaram também os membros da equipa educativa presentes em sala (uma educadora e duas auxiliares), e ainda os pais das cinco crianças em estudo, de modo a conseguirmos realizar triangulação de informação, conceito que irá ser abordado adiante.

5.4. Metodologia

Para a realização deste estudo foram utilizados alguns dos métodos já referenciados anteriormente, sendo eles fotografia e/ou vídeo, passeios/circuitos, mapas, conferências, documentação e observação, entrevistas/conversas, e tapete mágico.

Assim sendo, seguimos as fases existentes para a Abordagem de Mosaico. Iniciámos pela formulação das questões orientadoras do estudo (Apêndice n.º 16 – Quadro n.º 19), sendo estas curtas e abertas dando a maior liberdade e voz às crianças. Seguidamente abordámos as questões éticas, pedindo autorização à Coordenadora Pedagógica da instituição para realizarmos o estudo e também entregando cartas a todos os pais das crianças do grupo a explicar em que consistia o estudo e a pedir autorização para o realizarmos em conjunto com o seu educando (Apêndice n.º 16 – Quadro n.º 20). Quando todas as autorizações nos foram devolvidas realizámos uma conversa introdutória com as crianças, explicando-lhes o que iria acontecer e dando-lhes a liberdade de poder participar ou não no estudo, constituindo também um momento de questões éticas.

Iniciámos a implementação do estudo com conversas informais com as crianças acerca da sua experiência no J.I., enquanto isso eram realizados passeios/circuitos pela instituição, tendo as crianças oportunidade para se expressarem sobre o que mais gostavam e o que menos gostavam no J.I.. No final dos passeios/circuitos, e ainda mantendo conversas informais com as crianças, eram realizados mapas onde as mesmas desenhavam os locais mais/menos importantes para elas na instituição consoante os seus interesses. Eram realizadas conferências com todas as crianças do grupo para que as crianças participantes pudessem partilhar com as não participantes a sua experiência. Enquanto íamos realizando este trabalho

com as crianças eram também realizadas conversas informais com os pais e com a equipa educativa. No final construímos o tapete mágico com a ajuda das crianças envolvidas no estudo sendo este um momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças.

Já na segunda fase, dedicada ao tratamento de dados, foi realizada a sua triangulação. Esta fase não é por si só isolada, pois vai sendo realizada em conjunto com a primeira fase à medida que vamos tendo os dados. O processo denomina-se de triangulação, sendo a sua função “coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos” (Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013, p.4).

Por fim, existe uma terceira fase onde se concretiza a decisão sobre a continuidade ou mudança de um espaço, sendo que neste estudo esta fase não foi abordada.

5.5. Tratamento de dados

Os dados foram tratados ao longo de todo o estudo, efetivando o conceito de triangulação, para que o estudo tivesse uma maior veracidade.

O processo de tratamento de dados envolve conceitos como organização, seleção, avaliação e reflexão. O objetivo durante este processo é “limpar” os dados, selecionando apenas a informação relevante à temática do estudo. Na fase final o investigador deve fazer uma análise conclusiva de todas as informações recolhidas junto das crianças, dos pais e da equipa educativa. Para este processo o investigador deve categorizar os dados de acordo com as perspetivas das crianças, de modo a que todo o estudo seja em virtude das vozes da criança tal como já foi referido anteriormente.

5.5.1. Crianças

A abordagem junto das crianças que queriam participar foi iniciada pelos passeios/circuitos pela instituição. As crianças para além de tirarem fotografias aos

espaços de interesse ao longo dos percursos, iam também dando informações e explicando o que mais e menos gostavam no J.I.. De seguida, cada criança desenhou o mapa do seu percurso. É de salientar que os circuitos foram gravados em formato de vídeo, permitindo uma maior autenticidade dos dados.

As conversas foram realizadas tanto ao longo dos percursos como no momento do desenho do mesmo, de modo a torná-las o menos formal possível para que as crianças se sentissem à vontade e partilhassem as suas perspetivas, tal como já foi abordado antes. Através das informações fornecidas pelas crianças, foi possível realizar tabelas de categorização que revelam os pontos de interesse das duas crianças escolhidas para realizar o estudo (Apêndice n.º16 – Quadros n.º 21 e 22).

Os mapas foram elaborados individualmente pelas crianças e contêm as fotografias recolhidas ao longo dos percursos, os comentários feitos pelas mesmas e os desenhos dos percursos (Apêndice n.º16 – Figuras n.º 52 e 53). A construção deu oportunidade às crianças de refletirem sobre os seus interesses no J.I.

Analisando agora o conjunto de dados fornecidos pelas crianças, podemos constatar que os locais da instituição que a criança R. mais gosta são o bosque, as “escadas do silêncio” (escadas que dão acesso ao 1.º andar da instituição, passando pelo gabinete das educadoras, sendo esta a expressão utilizada pelos membros da instituição para designar aquele espaço), o gabinete das educadoras, o refeitório e na sala de atividades aprecia as áreas dos carros e dos jogos. Relativamente ao gosto pelo bosque este evidenciou, tanto no diálogo como no momento de captar os locais em fotografias, que o que mais gostava eram “a casa pequenina” (Figura n.º 54), o “escorrega” (Figura n.º 55) e também o banco de madeira (Figura n.º 56).



Figura n.º 54 – Imagem captada pela criança R. – “Casinha”.



Figura n.º 55 – Imagem captada pela criança R. – “Escorrega”.



Figura n.º 56 – Imagem captada pela criança R. – Banco de madeira.

Este último está relacionado com momentos de afeto e de brincadeira que aconteciam no local com a considerada adulta de referência.

Podemos concluir também que o gosto pelas “escadas do silêncio” (Figura n.º 57) está relacionado com a curiosidade pelo espaço de trabalho das educadoras (Figura n.º 58), na medida em que este é um espaço que as crianças frequentam quando “vão ver coisas no computador”, tal como a criança em estudo referiu durante a conversa informal.

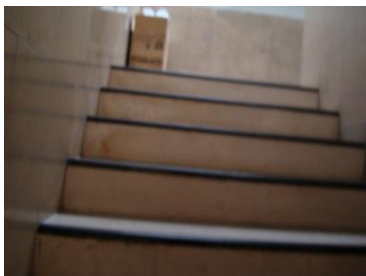


Figura n.º 57 – Imagem captada pela criança R. – “Escadas do silêncio”.

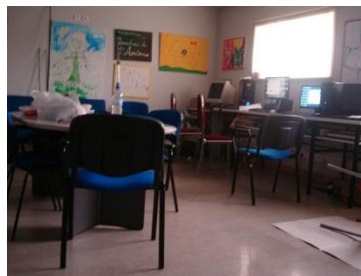


Figura n.º 58 – Imagem captada pela criança R. – Gabinete das educadoras.

Outros locais eleitos pela criança em estudo foram o “refeitório” (Figura n.º 59) e, na sala de atividades, as áreas dos carros (Figura n.º 60) e dos jogos (Figura n.º 61). O espaço do “refeitório” é a designada sala polivalente que é utilizada para acolhimento e entrega das crianças aos pais e também como espaço de refeitório. Durante o tempo que as crianças permanecem na sala polivalente têm possibilidade de brincar com diversos materiais (puzzles, legos, construções), ver televisão ou realizar atividades de expressão plástica, como por exemplo pintar e fazer desenhos. Assim sendo, e analisando tanto o diálogo como as fotografias que captou, podemos assumir que este local é de interesse devido à possibilidade de fazer construções de lego (Figura n.º 62). Os locais da sala de atividades estão também associados ao ato de brincar, sendo esta a atividade que a criança mais gosta no J.I..



Figura n.º 59 – Imagem captada pela criança R. – ‘Refeitório’.



Figura n.º 60 – Imagem captada pela criança R. – Área dos Carros.



Figura n.º 61 – Imagem captada pela criança R. – Área dos Jogos.

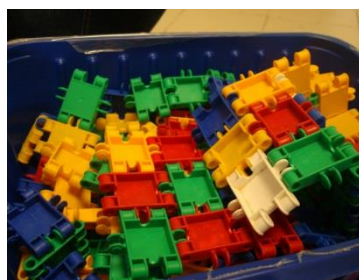


Figura n.º 62 – Imagem captada pela criança R. – Legos preferidos.

A criança R. considera que a escola é também um local onde se trabalha e dorme, sendo esta última atividade depreciada pela mesma. Para concluir, foi também abordada pela criança a vontade de não querer ir ao J.I. todos os dias, realçando o facto de gostar de ficar mais vezes de férias. Com esta situação devemos referir que a criança em estudo é uma das que passa mais tempo no J.I., realçando assim a necessidade de estar mais tempo com os familiares.

Além destas informações relevantes, a criança falou do seu brinquedo favorito e demonstrou interesse pelo projeto “O fundo do mar”, no entanto este interesse pode ser considerado influência do contexto.

Relativamente à criança H., esta refere também o bosque como local de preferência na instituição, fazendo ainda referência à “varanda” (“pátio” comum às salas de J.I.), à área dos tapetes e, na sala de atividades, à área da casinha.

No bosque, a criança em estudo demonstra interesse pelas “casinhas” (Figura n.º 63), pelo baloiço, pelo escorrega (Figura n.º 64), e pela caixa de areia, sendo que esta última não foi captada pela criança em modo fotografia.



Figura n.º 63 – Imagem captada pela criança H. – “Casinha de madeira”.



Figura n.º 64 – Imagem captada pela criança H. – Baloço e escorrega.

Já o interesse pela “varanda” (Figura n.º 65) está relacionado com o ato de brincar, assim como a área dos tapetes (Figura n.º 66), para além de esta estar também relacionada com o dormir, ato que a criança também demonstra interesse.

A área da casinha (Figura n.º 67) é também apreciada pela criança H., porém esta sublinha que as adultas presentes em sala “deixam brincar pouco”.



Figura n.º 65 – Imagem captada pela criança H. – “Varanda”.



Figura n.º 66 – Imagem captada pela criança H. – Área dos tapetes.



Figura n.º 67 – Imagem captada pela criança H. – Área da casinha.

A criança H. encara o J.I. como um espaço onde se vai para aprender, sublinhando que o papel das adultas é trabalhar com as crianças admitindo que “gostava que elas brincassem mais com os meninos”. Uma das atividades que a criança em estudo diz apreciar é de “trabalhar com pincéis”, estando aqui patentes as atividades de expressão plástica (Figura n.º 68). Durante a conversa pudemos também aperceber-nos que existe uma adulta de referência para a criança, sendo esta nomeada muitas vezes durante a mesma.



**Figura n.º 68 – Imagem
captada pela criança H. – Local
onde trabalham com os pincéis.**

5.5.2. Pais

A recolha de dados com os pais foi feita através de conversas informais quando iam levar/buscar as crianças à instituição. Foi sempre pedida autorização para gravar em formato de áudio antes de se iniciar a conversa, permitindo uma maior veracidade dos dados recolhidos. Foram utilizadas as questões orientadoras anteriormente mencionadas (cf. Apêndice n.º 16 – Quadro n.º 19), no entanto foram surgindo outras informações relevantes não relacionadas diretamente com as questões colocadas. Foi realizada uma tabela de categorização com as informações fornecidas pelos pais ao longo das conversas sobre os interesses do seu/sua filho/a acerca do J.I., tendo em conta os interesses expressados pelas crianças e já categorizados (Apêndice n.º 16 – Quadros n.º 23 e 24).

Os pais da criança R. consideram que gosta de ir ao J.I. e afirmam que esta “acha que vem ao J.I. aprender e fazer muitos trabalhos”. Na opinião dos mesmos, as atividades preferidas da criança em estudo no J.I. “são pintar e fazer construções com os legos”, e ainda passear com os amigos (visitas ao exterior). No final, os pais referem também o Dia do Pijama como o dia que mais marcou a criança R. no J.I..

Já os pais da criança H. admitem que esta fala pouco do J.I. em casa. No entanto, acham que a parte do dia que a criança menos aprecia é a hora de dormir. As atividades que estes consideram que a criança em estudo mais aprecia são atividades plásticas, a aula de Ginástica e também brincar no bosque. Por fim, os pais concluem que “a adulta de referência no J.I. para a H. é a P.”.

5.5.3. Equipa educativa

À semelhança do que aconteceu com os pais, foram realizadas conversas informais pontuais com a equipa educativa, sendo estas também gravadas em formato áudio. Durante os momentos de conversa, tanto a educadora como as auxiliares deram opiniões relevantes para o estudo, originando as categorias apresentadas nos Quadro n.º 25 e 26 (Apêndice n.º 16), estando em consonância com os interesses das crianças já categorizados anteriormente.

Analisando os dados, podemos constatar que a equipa educativa considera que a criança R. gosta de ir ao J.I.. Durante a conversa enumeraram várias áreas, tais como a casinha, os jogos e os carros, assim como algumas atividades (pesquisar e fazer experiências) como sendo as preferidas da criança em estudo. Além disso realçam o facto de ser uma criança que brinca tanto com criança do mesmo sexo como do sexo oposto, elencando alguns amigos e amigas de referência para ela. Por fim, e não menos importante, pudemos observar que todos os membros da equipa educativa admitem que existe uma adulta de referência para a criança em estudo, sendo esta a P..

Já no que diz respeito à criança H., a equipa educativa afirma que ela gosta de ir ao J.I.. Os membros da equipa educativa acham que a criança em estudo considera o J.I. como “um sítio onde aprende, realiza tarefas e brinca”, enumerando as atividades plásticas e a pesquisa como as preferidas. É unânime entre os membros da equipa educativa a existência de uma adulta de referência e o gosto de brincar tanto com meninos como com meninas.

5.5.4. Triangulação

À medida que foram sendo recolhidos os dados, foi realizada a triangulação para combinar e confrontar informações relevantes para o estudo e verificar se existem dados contraditórios.

Uma vez que as conversas com as crianças decorreram aquando dos circuitos e da realização dos desenhos, as informações obtidas através destes métodos (circuitos, fotografias, desenhos e conversas) são correspondentes. Assim, pareceu-

nos pertinente cruzar as informações fornecidas pelas crianças, pelos pais e pela equipa educativa nas conversas, levando-nos a uma melhor compreensão da perspetiva das duas crianças escolhidas para o estudo acerca do J.I. (Apêndice n.º 16 – Quadros n.º 27 e 28).

5.6. Conclusão do estudo

Através da análise dos dados recolhidos e tendo em conta o Quadro n.º 27 (Apêndice n.º 16) referente à triangulação de dados, pode concluir-se que não é claro se a criança R. gosta de ir ao J.I., pois apesar da equipa educativa e do pai acharem que a criança gosta de ir, esta afirma que não gosta de ir todos os dias e preferia ficar de férias mais vezes. Esta situação remete para o facto de esta ser uma criança que permanece no J.I. desde que abre, às sete horas da manhã, até que fecha, às seis horas da tarde, passando pouco tempo com os pais devido aos seus horários de trabalho.

Tanto a criança como o pai veem o J.I. como um espaço para trabalhar, sendo que o pai sublinha ainda que para a criança o J.I. é para aprender. Contudo, a criança refere como espaços de interesse as áreas dos jogos e dos carros e o refeitório onde brinca com legos. As áreas dos carros e dos jogos são também mencionadas pela equipa educativa como sendo as preferidas da criança R. O pai faz também referência ao interesse da criança pelos legos, existindo assim consonância entre as afirmações. Assim sendo, podemos concluir que para além de o J.I. ser um espaço para aprender é também encarado como um espaço onde a criança brinca, sendo os legos uma atividade bastante apreciada pela criança e onde, inconscientemente, desenvolve a motricidade fina, alguns conceitos de espaço e também a função olho-mão.

Um outro espaço relevante para a criança é o bosque, pois durante as conversas este foi um local mencionado várias vezes. É de salientar que o espaço exterior é um espaço que as crianças não frequentam e quando o fazem é com muitos limites imposto pelas educadoras e auxiliares, o que não as deixa usufruir do espaço na sua totalidade, sendo este um espaço com inúmeras potencialidades para o desenvolvimento destas, tal como já foi referido anteriormente. Por fim, é de

salientar que tanto a equipa educativa como a criança referem a mesma auxiliar como sendo a adulta de referência para a criança R, sendo de salientar a concordância entre os diferentes participantes.

Relativamente à criança H. e tendo por base o Quadro n.º 28 (Apêndice n.º 16), pode afirmar-se que esta vê o J.I. como um espaço para aprender, sendo esta uma opinião partilhada com a equipa educativa, na medida em que tem bastante interesse em fazer fichas do livro e pintar desenhos já imprimidos. É unânime a ideia que a criança H. tem preferência por atividades plásticas. No entanto, os pais e a equipa educativa salientam ainda que a criança gosta de pesquisar e brincar no J.I., o que remete para o interesse pelo bosque, sendo que era profícuo existirem mais momentos em que pudesse pesquisar e brincar no bosque existindo apenas “limites invisíveis”.

Existe uma contradição relativamente à questão de dormir no J.I., na medida em que a criança admite que gosta de dormir no J.I., porém os pais pensam que esse é pior momento do dia para a filha (Apêndice n.º 16 – Quadro n.º 24). Relativamente a este assunto, devemos salientar o momento que as crianças têm antes de ir dormir, sendo um momento de brincadeira livre no espaço dos tapetes, o que a pode influenciar na resposta. No que diz respeito às relações interpessoais é de salientar a opinião consensual de todos os participantes no estudo, da afinidade da criança com uma auxiliar, sendo esta a sua adulta de referência no J.I.. Existe ainda uma criança que, tanto a H. como a equipa educativa mencionam como sendo a amiga com que mais se identifica.

Em suma, o J.I. é visto, na perspetiva das crianças, como um espaço ligado à obrigatoriedade das tarefas tendo pouco tempo dedicado à brincadeira pedagógica, apesar das crianças salientarem também a presença do lúdico neste mesmo espaço, o que confirma de certa forma a pedagogia abordada pela educadora cooperante anteriormente referida. Relativamente a estas duas crianças com que realizei o estudo devo salientar que a sua perspetiva sobre a função do J.I. na sua vida não é somente de brincar, tal como tem sido a ideia de muitas pessoas ao longo do tempo, mas sim como um local de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o culminar deste processo de formação, considero importante refletir sobre o meu percurso no desenvolvimento de competências profissionais adquiridas.

Quando iniciei o meu período de estágio tive necessidade de conhecer melhor o grupo de crianças, pois os adultos só conseguem desenvolver experiências significativas “se estiverem atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências, e se apoiarem neles o trabalho educativo” (Hohmann & Weikart, 2007, p.81), sendo esse o meu principal objetivo.

Através das vivências que realizei com o grupo de crianças tive uma maior perceção de que estas não são tábuas rasas, isto é, são seres com ideias e muito críticos, na medida em que têm opiniões sobre variados assuntos, não devendo ser somente consideradas como um número em sala (Cury, 2004). Consequentemente, a minha postura em estágio foi de um adulto que lhes desse espaço e tempo para puderem exprimir as suas opiniões e sentimentos, considerando este um aspeto crucial para o desenvolvimento das crianças enquanto futuros cidadãos ativos da sociedade. Devo referir que este grupo de crianças me proporcionou momentos muito significativos que não esquecerei, pois com eles pude aperceber-me da importância de ser uma educadora pró-ativa, na medida em que devo refletir antes, durante e depois da ação.

Outro assunto relevante no meu percurso de estágio foi a participação ativa das famílias no(s) projeto(s). Houve sempre uma enorme preocupação da nossa parte em envolver os pais nas atividades que as crianças realizavam no jardim de infância, pois “os pais são os primeiros educadores e professores das crianças. São os primeiros adultos a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e no processo de aprendizagem” (Bickman & Taylor, 1991, p. 238), sendo que os educadores envergam um papel de apoio na aprendizagem que é feita em casa (Hohmann et al, 1979). Assim sendo, o contacto com os pais foi uma mais-valia para o sucesso do projeto “O fundo do mar”.

Relativamente ao meu trabalho durante o período de estágio, penso que cumpri vários objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar, pois promovi o desenvolvimento pessoal e social, contribui para a igualdade de

oportunidades, despertei a curiosidade e o pensamento crítico, desenvolvi a expressão e comunicação, proporcionei ocasiões de bem-estar e de segurança, e incentivei, também, a participação das famílias no processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Tendo em conta que o ser humano se encontra em permanente aprendizagem e aperfeiçoamento da sua prática profissional, considero enquanto futura educadora que é crucial o contacto com diversos contextos educativos, isto é, com estratégias e metodologias diferentes, estabelecendo convivências e fazendo aprendizagens com as crianças, pessoal docente, pessoal não docente, famílias, comunidade, etc.

Para concluir, considero que o período de estágio que percorri proporcionou-me a oportunidade de contactar com experiências e vivências da EPE, desenvolvendo-me como futura profissional, nomeadamente no que diz respeito às ações de observação, reflexão, intervenção, comunicação e, ainda, investigação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaro, R. (2013). *Avaliação das aprendizagens: o Sistema de Acompanhamento das Crianças no contexto pré-escolar*. Relatório Final de Prática e Intervenção Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre. 145 pp.

Azevedo, A. M. L. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. 240 pp.

Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R. & Abdalla, M. (2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – 3 a 5 de novembro de 2013*. Brasília.

Bickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bondoso, T. & Pinto J. (2009). O portefólio e a gestão curricular na educação pré-escolar. Em: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho. 3897-2909.

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry insocial research with children. *Childhood*, 9 (4): 477-497. Acedido em: 20 de Agosto em: <http://chd.sagepub.com/content/9/4/477.short?rss=1&ssource=mfc>

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau Enterprises Ltd.

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: more listening to young children using the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. [versão eletrónica]. *American Journal of Community Psychology*, 46: 115-123. London

Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cury A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pregaminho.

De Vrie, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Entevista a Carlos Neto – Professor da Faculdade de Motricidade Humana, in *Notícias Magazine*. Acedido em: 30 de julho de 2014, em: <http://pt.scribd.com/doc/20281320/Brincar-na-rua>.

Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. Em: I. Siraj-Blatchford (org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Pp. 21-70. Lisboa: Texto Editora.

Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development [Versão eletrónica]. *Children, youth and environments*, 14(2): 21-44. Acedido em: 1 de agosto de 2014, em: http://www.stichtingoase.nl/literatuur/doc/doc_76.pdf.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*. **5**, **5.^a série**: 5-12.

Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Principia.

Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*. **40**, **5.^a série**: 5-12.

Hohmann M. & Weikart D. (2007). *Educar a criança*. 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet B., & Weikart D. (1979). *A criança em acção*. 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kinney, L. e Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Porto Alegre: Artmed.

Llavador, F. (1994). Las determinaciones y el cambio del curriculum. J. Feliz e B. A. Rasco (coords). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.

Marchão, A. (2010). *(RE)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar.

New, R., Mardell, B. & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond wath's "safe" to discovering what's possible [Versão eletrónica]. *Early childhood research and practice*, 7(2). Acedido em: 1 de agosto de 2014, em: <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/new.html>.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (orgs.). (2011). *O Trabalho por projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogias da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2004). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma praxis de participação*. 4.^a edição. Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.

Parente, C. (2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 89, 34-37.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar*. Acedido em: 7, julho, 2014, em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww3.uma.pt%2Fgrmendes%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D264&ei=YI3KU8-nLOGx0AWR6oHoCA&usg=AFQjCNEOe57IZzLpN47pKoJpWvgV_cwm2w&sig2=OC4lbziAA874kraVxKQPsA&bvm=bv.71198958,d.bGQ&cad=rja

Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. Em C. Edwards, L. Gadini e G. Forman (eds.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Rinaldi, C. (2001). A pedagogy of listening: a perpetive of listening from Reggio Emilia. [versão electronica]. *Innovations in early education: the international reggio exchange*, 8 (4): 1-4. Acedido em: 13 de agosto de 2014 em: <http://academic.udayton.edu/JamesBiddle/Pedagogy%20of%20Listening.pdf>

Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. Aveiro.

Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B. (org.). (2004). *Crianças e Miúdos*. Porto: Edições ASA.

Silva, N. M. (2006). *O Portfólio Reflexivo no Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo na formação pós-graduada*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

Thigpen, B. (2007). Outdoor play. Combating Sedentary Lifestyles [Versão eletrónica]. *Zero to three*, 28(1): 19-23. Acedido em: 30 de julho de 2014, em: http://main.zerotothree.org/site/DocServer/outdoorplay_thigpen.pdf.

Thomas, F. & Harding, S. (2011). The role of play. Em J. White (Ed.) *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). Sage Publications Ltd. London.

Vale, V. (2008). As estratégias de gestão de comportamento das crianças: perceções dos educadores de infância [Versão eletrónica]. *Revista eletrónica de investigación y docência (REID)*, 1: 27-46. Acedido em: 29 de julho de 2014, em: <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n1/REID1art2.pdf>.

Vasconcelos, T. (coord.) (s.d.). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. 3.^a edição, Braga: Psiquilíbrios.

LEGISLAÇÃO

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do currículo na educação pré-escolar. M.E. – DGIDC. Lisboa.

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na educação pré-escolar. M.E. – DGIDC. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, Diário da República n.º 201 – I Série A. M.E. – Lisboa.

Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro, Diário da República nº 34/97 – I Série A. M.E. Lisboa.

FONTE DE DADOS

Projeto Curricular de Sala 2013/2014.

Projeto Educativo da Instituição 2012/2015.

APÊNDICES

Apêndice n.º1

Quadro n.º1

Descrição da infraestrutura da instituição	
Piso 0	<ul style="list-style-type: none">• Arrecadações;• Sala Polivalente/Ginásio;• Instalações Sanitárias para adultos;• Sala de Caldeira.
Piso 1	<ul style="list-style-type: none">• Entrada principal da instituição;• Área administrativa;• Refeitório;• Dormitórios de apoio ao J.I.;• Instalações sanitárias para crianças e para adultos;• Palco de apoio a festas.
Piso 2	<ul style="list-style-type: none">• Três salas de creche (ala da esquerda);• Cinco salas de J.I. (ala da direita);• Gabinete das educadoras;• Sala de isolamentos;• Instalações sanitárias para crianças e para adultos;• Terraços exteriores.

Quadro n.º2

Recursos Humanos ¹	
Direção	<ul style="list-style-type: none">• 2 Elementos.
Pessoal Docente	<ul style="list-style-type: none">• 7 Educadora do quadro permanente;• 1 Educadora de Apoio especializada em NEE.
Pessoal Não Docente	<ul style="list-style-type: none">• 20 Auxiliares de apoio às salas;• 2 Auxiliares de Apoio à cozinha;• 1 Animadora Sociocultural;• 2 Empregadas de Limpeza.
Técnicos de Apoio a Atividades Extracurriculares	<ul style="list-style-type: none">• 6 Técnicos (Natação, Música, Judo, Ballet, Inglês e Ginástica).
Pessoal Administrativo	<ul style="list-style-type: none">• 2 Elementos.

¹ Informação retirada do Projeto Educativo.

Apêndice n.º 2

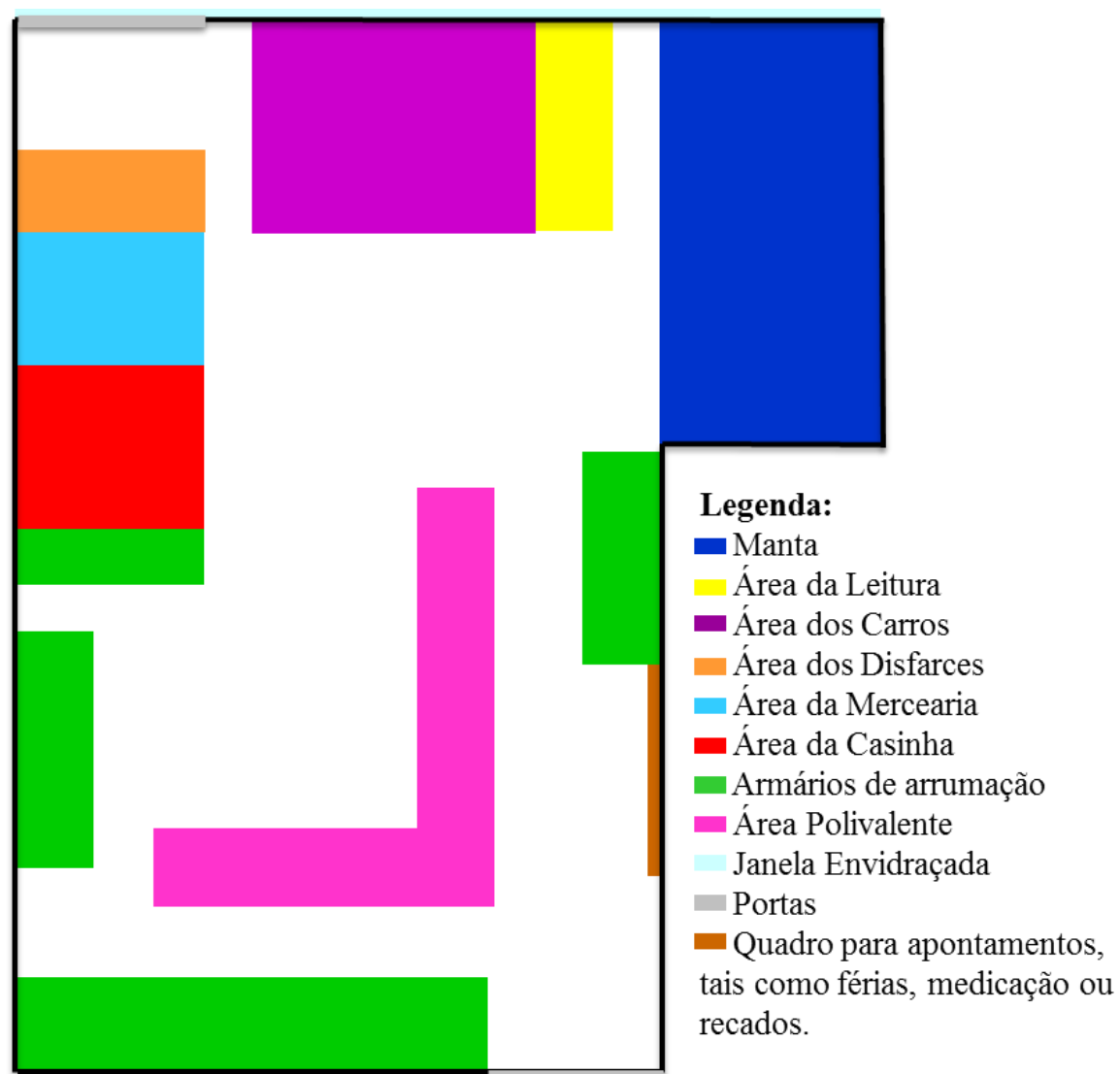


Figura n.º1 – Mapa da Sala de Atividades dos 4 anos.



Figura n.º 2 – Área da Leitura



Figura n.º 3 – Área dos Carros

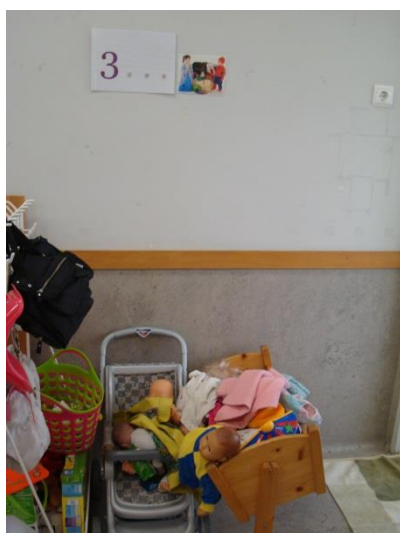


Figura n.º 4 – Área dos Disfarces



Figura n.º 5 – Área da Mercearia



Figura n.º 6 – Área da Casinha



Figura n.º 7 – Área Polivalente



Figura n.º 8 – Manta



Figura n.º 9 – Regras da Sala dos 4 anos

Apêndice n.º3**Quadro n.º 3**

Rotina das crianças da sala dos 4 anos²	
7h30 – 9h00	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento
9h30 – 12h00	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene • Organização do trabalho por grupos ou individual • Concretização da atividade • Momentos livres • Higiene para o almoço
12h00 – 13h00	<ul style="list-style-type: none"> • Almoço • Higiene
13h00 – 15h30	<ul style="list-style-type: none"> • Repouso • Higiene • Lanche
15h30 – 18h30	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades livres

² Informação retirada do Projeto Curricular de Sala.

Apêndice n.º 4



Figura n.º 10 – Casa do Amor, construída no âmbito do Dia do Pijama com corações decorados pelos pais das crianças e pelas mesmas em casa.



Figura n.º 11 – Decoração da Festa de Natal da instituição feita com pijamas doados pelos pais para crianças institucionalizadas no âmbito do projeto do Dia do Pijama.

Apêndice n.º5

Quadro n.º4

Atividades promovidas pelas estagiárias na fase de integração progressiva no contexto educativo	
Atividade	Figura (s) n.º
“Boneco de Neve”	12 e 13
“Tabela de Presenças”	14,15 e 16
“Ciclo da Água”	17
“Evaporação da água”	18
“Mistura ou não mistura”	19 e 20
“Flutua ou não flutua”	21



Figura n.º 12 – Crianças a misturar o sal com água morna no âmbito da experiência “Boneco de Neve”.



Figura n.º 13 – Boneco de Neve “Juka”.



Figura n.º 14 – Criança a preencher a Tabela de Presenças no dia da sua introdução na sala.



Figura n.º 15 – Tabela de Presenças preenchida.

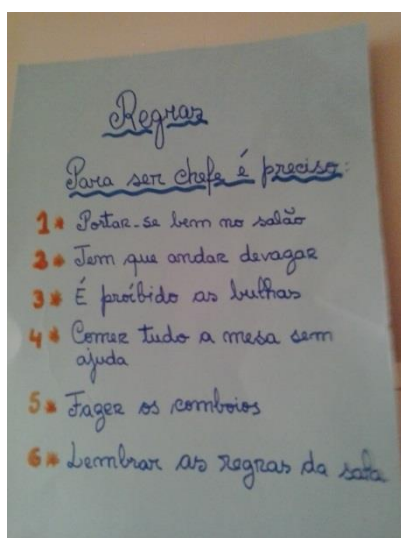


Figura n.º 16 – Regras do Chefe do Dia.



Figura n.º 17 – Criança a preencher o tapete didático do Ciclo da Água.



Figura n.º 18 – Experiência da “Evaporação da Água”.



Figura n.º 19 – Criança a misturar água com café solúvel no âmbito da experiência “Mistura ou não mistura”.



Figura n.º 20 – Constatação da diferença entre água transparente e água branca no âmbito da experiência “Mistura ou não mistura”.



Figura n.º 21 – Experiência “Flutua ou não flutua”.

Apêndice n.º 6**Quadro n.º 5**

Atividades concretizadas pelas estagiárias na fase de desenvolvimento das práticas pedagógicas e início da fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	
Atividade	Apêndice n.º
Confeção de queques	7
Dia do Pai (Sugestão da Educadora Cooperante)	8
Painel da Primavera (Sugestão da Educadora Cooperante)	9
“O meu aquário”	10
“O peixe” de Romero Britto	11
Dia da Mãe (Sugestão da Educadora Cooperante)	12
Visita ao Museu da Água	13

Apêndice n.º 7

Quadro n.º 6

Planificação: Confeção de queques				
Objetivo (s)	Estratégia (s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Comemorar a chegada do peixe à sala. 	<ul style="list-style-type: none"> Confeção de queques em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Recipiente; Caneca de medida; Manteiga; Chocolate; Farinha sem fermento; Fermento em pó; Leite; Limão; Açúcar; Formas de papel; Missangas coloridas para enfeitar; 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de comunicação; Saber estar em grande grupo; Saber cumprir as regras da cozinha; Ser capaz de utilizar corretamente os utensílios de cozinha; Ser capaz de 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Registo fotográfico; Documentação.

		<ul style="list-style-type: none">• Forno.	<p>utilizar a caneca como uma unidade de medida não-convencional;</p> <ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de utilizar a numeração ordinal e cardinal para a contagem do total de queques.	
--	--	--	---	--

Quadro n.º 7

Descrição da atividade: Confeção de Queques

De modo a festejar a chegada do peixe *Laranjinha*, as crianças sugeriram a confeção de bolos. Assim, o grupo de crianças, acompanhado das adultas, dirigiu-se à cozinha da instituição. Em primeiro lugar, explicámos que íamos fazer queques e perguntámos se sabiam quais os ingredientes necessários, as crianças responderam dizendo os ingredientes essenciais como o açúcar, os ovos e a

farinha. De seguida, mostrámos todos os ingredientes e as crianças tiveram oportunidade de provar, a farinha, o açúcar e o chocolate. Todas as crianças ajudaram a colocar os ingredientes num recipiente, utilizando uma caneca e a misturar os mesmos. Depois ajudaram também a colocar a massa nas formas e algumas crianças quiseram provar. Em pequenos grupos, acompanhadas por uma adulta, as crianças foram colocar os queques no forno.

Esta foi uma atividade bastante apreciada pelo grupo de crianças, pois estas gostam bastante de estar na cozinha e poder participar na confeção de doces que tanto apreciam. As crianças puderam ter contacto com os ingredientes, identificando-os, e também com a unidade de medida (caneca). Aquando do lanche, onde foram comidos os queques e as crianças quiseram partilhar com as salas de Jardim de Infância os queques que tinham confeccionado, o que demonstrou o espírito de partilha que se vive na instituição.



Figura n.º 22 – Crianças a confeccionar os queques.



Figura n.º 23 – Queques confeccionados pelas crianças.

Apêndice n.º 8

Quadro n.º 8

Planificação: Dia do Pai				
Objetivo (s)	Estratégia (s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Abordar a festividade do Dia do Pai 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura da história “O meu pai” de Anthony Brown, em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Obra “O meu pai” de Anthony Brown. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber estar em grande grupo; Ser capaz de descobrir o prazer da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças.
	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração do postal para o Dia do Pai, em pequenos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> Cartolinas coloridas; Agulhas de picotagem; Esponjas de picotagem; Tesouras; Material de 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de manipular a agulha de picotagem; Ser capaz de recriar a imagem do pai; Ser capaz de 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Materiais concebidos pelas crianças ao longo

		<p>desenho (canetas de feltro, lápis, etc.).</p>	<p>utilizar o diálogo como forma de comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de distinguir a escrita do desenho;• Ser capaz de reproduzir o formato do texto escrito, através da palavra “Adoro-te”;• Ser capaz de começar a perceber normas da codificação escrita;• Ser capaz de conhecer as	<p>da atividade;</p> <ul style="list-style-type: none">• Registo fotográfico.
--	--	--	---	---

			diferentes funções da escrita.	
--	--	--	--------------------------------	--

Quadro n.º 9**Descrição da atividade: Dia do Pai**

Enquanto era lida a história às crianças, estas mostravam interesse imediato reconhecendo muitas vezes o seu pai nas palavras que eram lidas e nas ilustrações do livro, dizendo por exemplo “o meu pai também me faz isto” ou “o meu pai também gosta muito de mim”. A partir da história ocorreu um breve diálogo sobre o Dia do Pai, o que levou as crianças a perguntar qual seria a prenda que iam fazer para essa celebração.

Deste modo, foram-lhes apresentados alguns moldes para que pudessem picotar e depois desenhar o seu pai livremente dentro do postal. Enquanto isso, as crianças sugeriram que escrevêssemos no postal, juntamente com o desenho do pai, uma mensagem para ele. Sendo assim, perguntámos o que gostariam de escrever, e de entre algumas respostas surgiu a palavra “adoro-te”, definida por uma criança como “quando gostamos muito de uma pessoa dizemos-lhe adoro-te”, ficando esta a palavra escolhida para escrever no postal do Dia do Pai. A picotagem do contorno das letras “p”, “a” e “i” foi bastante apreciada pelas crianças, na medida em que estas demonstraram interesse e gosto no trabalho que estavam a fazer. Relativamente ao desenho do seu pai também foram bastante criativas,

tal como na “imitação” da palavra “adoro-te” que foram bastante dedicadas.

Em suma, concluímos que este dia foi bastante produtivo para as crianças, na medida em que adquiriram novo vocabulário e puderam desfrutar de atividades que lhes agradam.

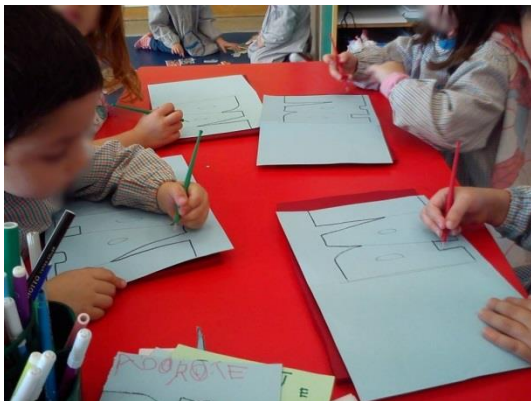


Figura n.º 24 – Crianças a picotar as letras do postal do Dia do Pai, onde podemos também observar a palavra “ADORO-TE” copiada por uma criança.

Apêndice n.º 9

Quadro n.º 10

Planificação: Painei da Primavera				
Objetivo (s)	Estratégia (s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Abordar a festividade da Primavera. 	<ul style="list-style-type: none"> Pintura de um painei partilhado por todo o Jardim-de-Infância, com motivos da Primavera. 	<ul style="list-style-type: none"> Papel de cenário; Têmperas de várias cores; Esponjas; Pincéis. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber estar em grande grupo; Ser capaz de utilizar corretamente os materiais de pintura; Ser capaz de exteriorizar imagens que construiu interiormente; Saber esperar pela sua vez de realizar 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Registo fotográfico.

			a tarefa; <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de comunicação. 	
--	--	--	---	--

Quadro n.º 11

Descrição da atividade: Painei da Primavera
<p>De acordo com o plano da Educadora (festejar a chegada da Primavera) nós, em conjunto com as estagiárias da sala dos 3 anos pensámos em realizar um painei da Primavera comum a toda a instituição, onde as crianças podiam desenhar o que quisessem, relacionado com a primavera. Assim, colámos papel de cenário numa parede do pátio comum às salas de Jardim-de-infância com a ajuda de algumas crianças da sala. Contudo, pouco depois de iniciarmos a atividade começou a chover e tivemos de colocar o painei dentro da instituição para continuar a pintura.</p> <p>Para realizarem o seu trabalho, organizámos as crianças em díade para cada adulta, ou seja, ao mesmo tempo estavam presentes 4 crianças em simultâneo. A atividade foi vivida com grande entusiasmo pelas crianças, mostrando vontade de dar o “seu toque” pessoal a cada elemento da primavera que representavam e, depois de todos terem participado, a maioria quis voltar a pintar. A pintura foi feita</p>

maioritariamente com as mãos, sendo também utilizadas esponjas e pincéis.

Quando as crianças consideraram que o painel estava terminado, este foi exposto numa parede que tem “privilégio” no olhar aquando da entrada na instituição.



Figura n.º 25 – Crianças a pintar o Painel da Primavera com recurso essencialmente às mãos e aos dedos.



Figura n.º 26 – Painel da Primavera praticamente concluído.

Apêndice n.º 10

Quadro n.º 12

Planificação: O meu aquário				
Objetivo (s)	Estratégia (s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Explorar o tema “O fundo do mar” através de trabalho de expressão plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração e decoração de aquários com pratos de papel e estampagem das mãos, individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Cartolinas brancas em forma de círculo; Têmperas; Pincéis; Esponjas. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber estar em grande grupo; Ser responsável pelo material coletivo; Ser capaz de explorar/manipular diferentes materiais; Saber utilizar corretamente os materiais de pintura; Ser capaz de 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Materiais produzidos pelas crianças ao longo da atividade; Registo fotográfico.

			<p>utilizar o diálogo como forma de comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de (re) conhecer alguns elementos existentes na praia e no mar. 	
--	--	--	--	--

Quadro n.º 13

Descrição da atividade: O meu aquário
<p>No momento de reunião em grande grupo, propusemos às crianças ir para o exterior fazer jogos tradicionais, a ideia foi recebida com entusiasmo pelas crianças. Foram jogados três jogos, sendo que dois deles já eram conhecidos pelas crianças e outro foi explicado por nós (estagiárias). As crianças compreenderam e cumpriram as regras de todos os jogos e ficou claro que estas gostaram de jogar connosco jogos tradicionais, pois pediram para repetir. Ficou então combinado com as crianças que, devido ao seu bom comportamento e à sua recetividade perante a atividade, poderíamos fazer jogos tradicionais mais vezes.</p> <p>De seguida, as crianças ficaram a brincar no exterior e em pequenos grupos iam à sala construir o seu aquário. Todas fizeram a pintura com a esponja, a estampagem das mãos conforme o animal escolhido, desenharam os olhos e a boca com o dedo e escreveram o seu</p>

nome, contudo não foi possível decorar mais o aquário devido à falta de tempo. As crianças gostaram muito de realizar esta atividade porque o grupo, no geral, gosta de tarefas que envolvam tintas e apreciaram principalmente o facto de a estampagem das suas mãos ficar parecida com elementos marinhos como, o polvo, o peixe e o caranguejo. Algumas crianças, no início, estavam com alguma dificuldade em colorir o aquário com a esponja mas depois de uma de nós (estagiárias) exemplificarmos, todas as crianças conseguiram fazer a atividade sem dificuldade.



Figura n.º 27 – Criança a utilizar a esponja para pintar o fundo do aquário.



Figura n.º 28 – Vários aquários com diferentes elementos do mar: peixe, caranguejo e polvo.

Apêndice n.º 11

Quadro n.º 14

Planificação: “O peixe” de Romero Britto				
Objetivo(s)	Estratégia(s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Explorar o tema “O fundo do mar” através da obra “O peixe” de Romero Britto. 	<ul style="list-style-type: none"> Visionamento de obras de Romero Britto, em grande grupo, e diálogo sobre as mesmas. Preenchimento, em pequenos grupos, de uma imagem do quadro “o peixe” de Romero Britto utilizando pedacinhos de papel. 	<ul style="list-style-type: none"> Computador com acesso à internet; Imagem ilustrativa da obra “O peixe” de, Romero Britto; Vários tipos de papel colorido; Tesoura; Cola; Canetas de feltro. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber estar em grande grupo; Saber estar em pequeno grupo; Ser capaz de compreender a utilização dos meios informáticos como transmissão de saber e de cultura; Ser capaz de (re)conhecer os traços mais 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Materiais produzidos pelas crianças ao longo da atividade; Registo fotográfico.

	<ul style="list-style-type: none">• Análise conjunta (estagiárias e crianças) dos trabalhos realizados pelas crianças.		<p>característicos de Romero Britto.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de comunicação.• Ser capaz de trabalhar autonomamente;• Ser capaz de explorar diferentes materiais;• Ser capaz de utilizar a colagem;• Ser capaz de escolher e utilizar diferentes formas de combinação de cores.	
--	--	--	---	--

Quadro n.º 15**Descrição da atividade: “O peixe” de Romero Britto**

A sessão correu, no geral, dentro do planeado. As crianças, em grande grupo, assistiram ao visionamento de obras de Romero Britto através do computador e foram esclarecidas algumas curiosidades sobre a vida e obra do artista, tais como: que idade tem; onde nasceu; com que idade começou a pintar; e quais os traços característicos dos seus quadros, nomeadamente as cores vivas e fortes e a predominância de peixes. Enquanto isto, as crianças foram bastante participativas e atentas, fazendo comentários pertinentes, o que demonstrou o seu interesse pelo assunto.

Durante o preenchimento da obra de Romero Britto as crianças mostraram-se concentradas e interessadas em fazer um trabalho com qualidade estética, escolhendo cores vivas e variadas e a maioria preocupou-se em não repetir cores.

No final não houve uma análise conjunta das obras como estava planeado, pois como a educadora não tinha estado em sala, esse momento foi substituído por uma partilha por parte das crianças com a educadora sobre o que tinham estado a fazer durante a manhã. Neste diálogo as crianças explicaram à educadora, não só o trabalho realizado, como também, o que tinham descoberto sobre Romero Britto, o que revelou, mais uma vez, a sua atenção e interesse. Além disso, as crianças mostraram interesse em colocar no placard, em conjunto com os seus trabalhos, as informações que sabiam acerca do pintor para que os pais pudessem tomar conhecimento.



Figura n.º 29 – Crianças a preencherem o quadro “O peixe” de Romero Britto com pedaços de papel de diferentes cores e texturas.



Figura n.º 30 – Alguns trabalhos realizados pelas crianças, demonstrando a preocupação em não repetir cores entre as partes e em utilizar cores vivas.

Apêndice n.º 12**Quadro n.º 16****Descrição da atividade: Dia da Mãe**

Esta atividade não estava planificada, além de termos conhecimento dela a Educadora Cooperante iria realizá-la nos dias da semana em que não estivéssemos presentes para que pudéssemos concretizar o nosso projeto sem interrupções por causa de festividades de calendário. Porém, depois de termos cumprido a planificação para aquele dia de trabalho pensámos em deixar as crianças brincarem nas áreas, o que nos foi imediatamente interdito por uma auxiliar da sala. Uma vez que a Educadora Cooperante não estava presente na sala de atividades, optámos por começar a realizar os postais para o Dia da Mãe, tal como já nos tinha comunicado que iria fazer na próxima semana.

Assim sendo, começámos por explicar às crianças como se faziam as dobragens para o postal, sendo que iam fazendo em grande grupo passo a passo. Depois das dobragens feitas e coladas no cartão, cada criança copiou para o seu cartão a mensagem “Mãe adoro-te”, tal como estava pensado pela Educadora Cooperante.

Com esta alteração sentimos que as crianças ficaram um pouco sobrecarregadas, pois ainda não tinham tido oportunidade de brincar, no entanto durante as dobragens as crianças mostraram-se participativas assim que perceberam como se fazia. Como eram dobragens simples e davam imediatamente uma imagem de flor, as crianças ficaram entusiasmadas e acabaram por gostar da tarefa.



Figura n.º 31 – Criança a fazer as dobragens e colagem para o postal do Dia da Mãe.



Figura n.º 32 – Criança a “imitar” a escrita para o postal do Dia da Mãe.

Apêndice n.º 13

Quadro n.º 17

Planificação: Visita ao Museu da água				
Objetivo (s)	Estratégia (s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o Museu da Água de Coimbra. 	<ul style="list-style-type: none"> Visita ao Museu da água de Coimbra; Exploração livre do parque da cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Chapéus-de-sol; Autocarro. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro; Ser capaz de explorar autonomamente ; Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Registo fotográfico; Documentação.

			comunicação.	
--	--	--	--------------	--

Quadro n.º 18

Descrição da atividade: Visita ao Museu da Água
<p>Todas as crianças do jardim-de-infância foram visitar o Museu da Água ao Parque Manuel Braga. A viagem até lá foi feita de autocarro.</p> <p>Quando chegámos, o grupo dos 3 anos que foi primeiro ainda estava na visita, como tal, as restantes crianças tinham de esperar e foram brincar para o parque. Todas elas estavam muito entusiasmadas a brincar e a explorar, encontraram bichos nas árvores, jogaram às escondidas e escreveram os seus nomes com paus no chão. Foi bastante interessante ver como, apesar de não terem brinquedos, formaram os seus próprios grupos e brincaram na mesma, notou-se também que as brincadeiras foram diferentes do que normalmente brincam na instituição. Na instituição as crianças brincam com as trotinetes e com os brinquedos e ali exploraram os elementos que tinham ao dispor, como os paus, a terra e as árvores. Assim, foi possível as crianças manterem contacto com a natureza, o que não acontece nos dias normais, exceto quando vão ao bosque que fica perto do jardim-de-infância.</p> <p>Durante a visita, propriamente dita, ao Museu da Água, o grupo foi acompanhado por uma guia que começou por explicar o que são contadores de água mostrando alguns exemplares. De seguida foi contada uma história sobre o mar e feita uma experiência em que se</p>

colocava um ovo num copo de água doce e depois num copo de água salgada, com o intuito de explicar às crianças que água salgada é mais densa e por isso o ovo flutua e é também mais fácil nadar na água do mar. Apenas uma criança participou na experiência, colocando o sal no copo de água. Por fim, as crianças tiveram oportunidade de ir a uma varanda sobre o rio Mondego e tiraram algumas fotografias de grupo.

Depois de terminada a visita, o grupo foi até ao parque verde onde também foram tiradas algumas fotografias e atravessámos a ponte pedonal. No entanto, devido ao calor e a facto de as crianças estarem muito cansadas e com fome, estas não disfrutaram do passeio pela ponte.

Fazendo um balanço geral, o contacto com natureza e o facto de verem o rio Mondego foi uma experiência significativa para as crianças. No entanto, notámos que a visita ao Museu da Água ficou um pouco aquém das expectativas das crianças, estas pareciam desmotivadas porque não participaram ativamente em nenhuma experiência tal como era esperado. Durante a maior parte da visita as crianças limitaram-se a estar sentadas a ouvir a guia. No final, houve até uma criança que nos perguntou quando é que íamos ao Museu, revelando que esta estava à espera de uma visita completamente diferente.

Infelizmente não houve tempo para pedir a todas as crianças o *feedback* da visita, porque como estas estavam muito cansadas acabaram por ficar a dormir durante a tarde.



Figura n.º 33 – Crianças a brincar e explorar o parque da cidade de Coimbra.



Figura n.º 34 – Experiência da densidade da água (água salgada vs água doce).

Apêndice n.º 14



Figura n.º 35 – Surgir de um peixe na sala de atividades (elemento desencadeador).



Figura n.º 36 – Apresentação do teatro de fantoches “A Menina do Mar”.

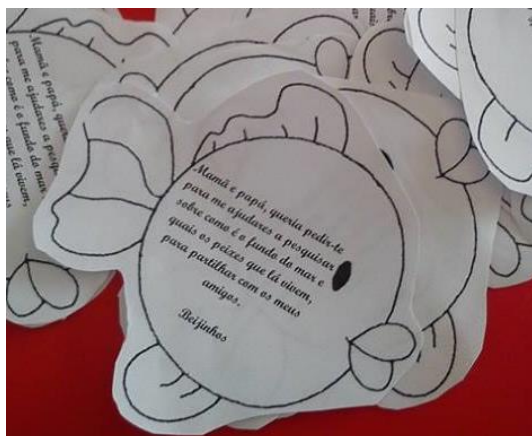


Figura n.º 37 – Recado para os pais – projeto “O fundo do mar”.



Figura n.º 38 – Teia Conceptual ainda incompleta.

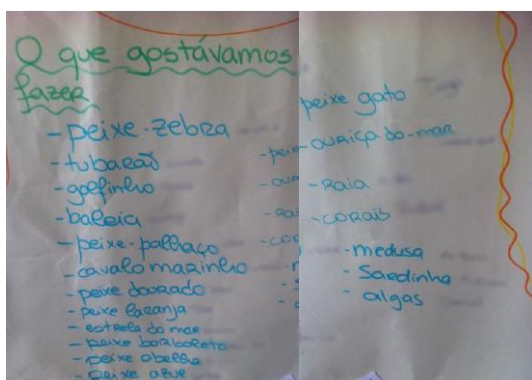


Figura n.º 39 – Ponto “o que gostávamos de fazer” da teia conceptual do projeto.

NOME: _____

CORES: _____

TAMANHO: _____

O QUE COME: _____

ÁGUA FRIA OU QUENTE: _____

Figura n.º 40 – Cartão de Identificação do Ser Vivo Marinho construído pelas crianças.



Figura n.º 41 – Fase de construção dos seres vivos marinhos a três dimensões.



Figura n.º 42 – Aplicação da técnica de *papier mache*.



Figura n.º 43 – Fase de pintura dos seres vivos marinhos escolhidos



Figura nº 44 – Pintura em equipa (salas dos 3 e 4 anos) do tubarão.



Figura n.º 45 – “Livro do Mar” construído com as pesquisas das crianças da sala dos 4 anos.



Figura n.º 46 – Construção do cartaz resumo do projeto com as crianças.



Figura n.º 47 – Construção do espaço de divulgação do projeto.

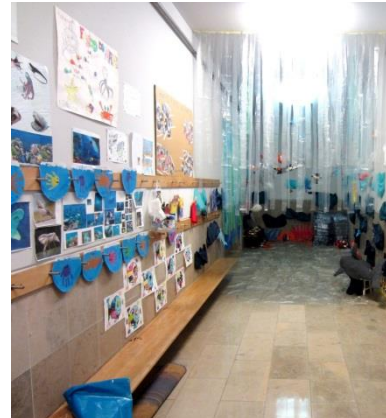


Figura n.º 48 – Conjunto de trabalhos extraprojeto afixados no local de divulgação.



Figura n.º 49 – Divulgação do projeto junto das crianças da instituição.



Figura n.º 50 – Divulgação do projeto junto dos pais das crianças.

Apêndice n.º 15




Figura n.º 51 – Espaço exterior pertencente à instituição denominado de “bosque” pela comunidade educativa.

Apêndice n.º 16

Quadro n.º 19 - Questões orientadoras do estudo utilizando a Abordagem de Mosaico	
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • O que tu mais gostas no JI? • Quem é que tu menos gostas aqui? • O que mais gostas de fazer com o adulto X? • Quem são os teus amigos favoritos? • O que os adultos fazem no JI? • O que os adultos devem fazer no JI? • Onde é o teu lugar favorito no JI? • Qual é a parte do JI que menos gostas? • O que é que tu achas mais difícil aqui? • Qual é a tua comida preferida? • Qual é o momento do dia que tu mais gostas? • Qual a melhor coisa que tu já fizeste aqui no JI?
Pais	<ul style="list-style-type: none"> • O que o seu filho costuma de relatar em casa sobre o JI? • Quais as atividades que ele mais gosta? • O que acha que o seu filho sente sobre o JI? • O que ele acha que vem fazer ao JI? • Como acha que seria um bom dia para o seu filho? • E um dia mau?

	<ul style="list-style-type: none">• Que momento acha que o seu filho mais gostou de aqui passar?
Equipa Educativa	<ul style="list-style-type: none">• O que é que o(a) _____ acha sobre o JI?• Como seria uma bom dia para o(a) _____ aqui no JI?• E um dia mau?• Que tipo de dia pensa que o(a) _____ teve hoje?• Quem é a pessoa que o(a) _____ mais gosta?• Qual é o tipo de atividade que o(a) _____ mais gosta?

Quadro n.º 20 – Carta de Autorização para participação das crianças no estudo aos pais.

	<div data-bbox="563 459 750 544">  </div> <div data-bbox="933 521 1137 544" style="text-align: right;"> <p>Coimbra, 29 de Abril de 2014</p> </div> <p>Exceletíssimos Pais e Encarregados de Educação,</p> <p>No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. A Abordagem de Mosaico é um <i>multimétodo</i> participativo e reflexivo, que inclui conversas individuais e em grupo, passeios pela instituição e construção de mapas que os representem, através de fotografias ou desenhos realizados pelas crianças. A partir das estratégias acima referidas e da recolha de informações facultadas pelas crianças, pais e educadoras, será elaborado um “Tapete Mágico” que culminará no produto final do projeto.</p> <p>A Abordagem de Mosaico tem como objetivo tratar as crianças como construtores da sua própria vida, reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se também que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto tem um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.</p> <p>A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.</p> <p style="text-align: right;">Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração. Atenciosamente, Estagiárias</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Eu, _____, encarregado de educação de _____, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participar no projeto com recurso à Abordagem de Mosaico.</p> <p style="text-align: center;">O encarregado de educação</p> <p style="text-align: center;">_____</p>	
--	---	--

Quadro n.º 21 – Informações facultadas pela criança R durante as conversas

Comentários da criança R durante as conversas	Categorias
“Gosto da casa pequenina porque ela é divertida.”	<ul style="list-style-type: none"> • Bosque
“Também brinco no escorrega.”	<ul style="list-style-type: none"> • Bosque
“No bosque brinco com a H.”	<ul style="list-style-type: none"> • Bosque • Amiga
“Eu brinco com P., ela diz: “cadeira rota” e depois eu caio e ela segura-me. Ela faz isso no banco.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adulta referência (auxiliar)
“Gosto das escadas do silêncio porque a luz é gira e são muito curtas.”	<ul style="list-style-type: none"> • Escadas do silêncio
“Gosto do fundo do mar.”	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto “O fundo do mar”
“Gosto muito do sítio onde a N. trabalha porque ela faz lá trabalhos giros para os meninos e vamos lá ver coisas no computador.”	<ul style="list-style-type: none"> • Gabinete das educadoras
“O ursinho é o meu brinquedo preferido.”	<ul style="list-style-type: none"> • Brinquedo favorito
“Eu digo para ficar de férias e não fico de férias.”	<ul style="list-style-type: none"> • Férias
“Não gosto de vir à escola todos os dias.”	<ul style="list-style-type: none"> • Ir ao J.I.
“Os meninos vêm à escola brincar, dormir e trabalhar.”	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar • Dormir • Trabalhar
“O que eu gosto mais é de brincar e não gosto de trabalhar.”	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar • Trabalhar
“As senhoras também brincam com os meninos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adultas • Brincar
“Na sala gosto de brincar nos carros e nos jogos porque tem um jogo que parecem bolachas porque é feito de madeira.”	<ul style="list-style-type: none"> • Área dos Carros • Área dos Jogos
“Gosto muito do refeitório porque há lá jogos de lego para fazer pinguins e bonecos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Refeitório • Legos

Quadro n.º 22 – Informações facultadas pela criança H durante as conversas	
Comentários da criança H durante as conversas	Categorias
“No bosque gosto de brincar nas casinhas com o R e com a M”	<ul style="list-style-type: none"> • Bosque • Amigo e amiga
“Vimos à escola para aprender as letras e os números, para sabermos contar até 100.”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender
“Gosto muito da varanda porque andamos lá de trotineta e brinco com os meus amigos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Varanda
“Gosto de trabalhar com pincéis, porque é a coisa mais divertida, mas não fazemos muitas vezes.”	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades plásticas
“Gosto do bosque porque ando no baloiço, na caixa de areia e no escorrega.”	<ul style="list-style-type: none"> • Bosque
“Com os adultos trabalhamos. As senhoras deixam brincar pouco. A P. é que é mais divertida e faz a “cadeira rota”.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adultas – trabalhar • Adulta de referência (Auxiliar)
“As outras senhoras brincam pouco. Eu gostava que elas brincassem mais com todos os meninos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adultas
“A P. dá-me mimosinhos e pega-me ao colo.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adulta de referência (auxiliar)
“Na sala gosto da casinha mas brincamos poucas vezes porque as senhoras não deixam.”	<ul style="list-style-type: none"> • Área da Casinha
“Eu gosto dos tapetes porque nós brincamos e também subimos as escadas para ir dormir.”	<ul style="list-style-type: none"> • Área dos Tapetes
“Eu gosto de dormir na escola.”	<ul style="list-style-type: none"> • Dormir

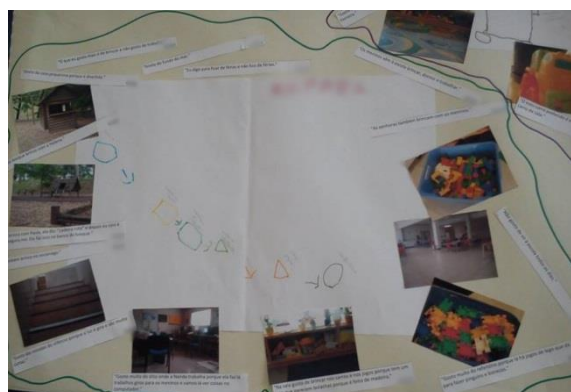


Figura n.º 52 – Mapa realizado pela criança R. no âmbito do estudo com recurso à Abordagem de Mosaico.



Figura n.º 53 – Mapa realizado pela criança H. no âmbito do estudo com recurso à Abordagem de Mosaico.

Quadro n.º 23 – Informações facultadas pelos pais da criança R. durante as conversas

Comentários dos pais acerca da criança R.	Categorias
“O R. gosta muito do jardim-de-infância.”	<ul style="list-style-type: none"> • Ir ao J.I.
“O R. gosta de contar a toda a gente o que faz e o que aprende no jardim-de-infância.”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender
“As atividades que o R. mais gosta de fazer no jardim-de-infância são pintar e fazer construções com os legos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Pintar • Legos
“O R. acha que vem ao jardim-de-infância aprender e fazer muitos trabalhos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender • Trabalhar
“O R. gosta dos passeios com os amigos do jardim-de-infância.”	<ul style="list-style-type: none"> • Passeios com os amigos
“O dia que mais marcou o R. no jardim-de-infância foi o Dia do Pijama.”	<ul style="list-style-type: none"> • Dia do Pijama

Quadro n.º 24 – Informações facultadas pelos pais da criança H. durante as conversas	
Comentários dos pais acerca da criança H.	Categorias
“Em casa, a H. fala pouco sobre o jardim-de-infância.”	<ul style="list-style-type: none"> Fala pouco do J.I.
“A H. gosta de colagens, recortar, ou seja, atividades plásticas.”	<ul style="list-style-type: none"> Atividades plásticas
“Um bom dia para a H. é um dia que tenha aula com a I., que faça atividades plásticas e que acabe no bosque a brincar.”	<ul style="list-style-type: none"> Aula com I. (ginástica) Atividades plásticas Brincar
“No jardim-de-infância, a parte do dia que a H. gosta menos é de dormir.”	<ul style="list-style-type: none"> Dormir
“A adulta de referência no jardim-de-infância para a H. é a P.”	<ul style="list-style-type: none"> Adulta referência (auxiliar)

Quadro n.º 25 – Informações facultadas pela equipa educativa acerca da criança R. durante as conversas

Comentários da Equipa Educativa acerca da criança R.	Categorias
“O R. gosta muito de ir ao jardim-de-infância.”	<ul style="list-style-type: none"> • Ir ao J.I.
“A adulta de referência no jardim-de-infância para o R. é a P.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adulta de referência (auxiliar)
“O R. gosta muito de brincar tanto com os meninos como com as meninas.”	<ul style="list-style-type: none"> • Amigos e Amigas
“Os amigos com quem o R. mais gosta de brincar são o S., o T., o E., a H., a F., o J. e o G.”	<ul style="list-style-type: none"> • Amigos e Amigas
“O R. gosta de brincar nas áreas da casinha, dos jogos e dos carros.”	<ul style="list-style-type: none"> • Área da Casinha • Área dos Jogos • Área dos Carros
“O R. gosta de pesquisar e fazer experiências no jardim-de-infância.”	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar • Fazer Experiências

Quadro n.º 26 – Informações facultadas pela equipa educativa acerca da criança H. durante as conversas

Comentários da Equipa Educativa acerca da criança H.	Categorias
“A H. gosta de vir ao jardim-de-infância para aprender coisas novas.”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender
“A H. gosta de fazer atividades plásticas (pintura, recortes, colagem) e de pesquisa.”	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades plásticas • Pesquisa
“A H. acha que o jardim-de-infância é um sítio onde aprende, realiza tarefas e brinca.”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender • Realizar tarefas • Brincar
“A adulta que a H. mais gosta no jardim-de-infância é a P.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adulta de referência (auxiliar)
“Os amigos preferidos da H. são a M., a V. e o R.”	<ul style="list-style-type: none"> • Amigas e Amigo

Quadro n.º 27 - Triangulação dos dados acerca do que a criança R. pensa sobre o J.I.

Categorias	Criança	Equipa Educativa	Pais
Bosque	✓		
Amiga	✓		
Adulta de referência (auxiliar)	✓	✓	
Escadas do silêncio	✓		
Projeto “O fundo do mar”	✓		
Gabinete das educadoras	✓		
Brinquedo favorito	✓		
Férias	✓		
Ir ao J.I.	x ³	✓	✓
Brincar	✓		
Trabalhar	✓		✓
Dormir	✓		
Área dos Jogos	✓	✓	
Área dos Carros	✓	✓	
Refeitório	✓		
Legos	✓		✓
Amigos e amigas		✓	
Área da Casinha		✓	
Pesquisar		✓	
Fazer experiências		✓	
Aprender			✓
Pintar			✓

³ A criança mencionou não gostar de ir todos os dias ao J.I.

Passear com os amigos			✓
Dia do Pijama			✓

Quadro n.º 28 - Triangulação dos dados acerca do que a criança H. pensa sobre o J.I.

Categorias	Criança	Equipa Educativa	Pais
Bosque	✓		
Amiga do R. e da M.	✓		
Aprender	✓	✓	
Varanda	✓		
Atividades plásticas	✓	✓	✓
Adultas – trabalhar	✓		
Adulta de referência (auxiliar)	✓	✓	✓
Área da Casinha	✓		
Área dos Tapetes	✓		
Dormir	✓		x ⁴
Pesquisar			✓
Realizar tarefas		✓	
Brincar		✓	✓
Amiga da M., da V. e do R.		✓	
Fala pouco acerca do J.I.			✓

⁴ Os pais mencionaram que a criança não gosta de dormir no J.I.

ANEXOS

Anexo 1

EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR
FICHA DE INFORMAÇÃO - 4 ANOS

Nome: _____ Data de Nascimento: __/__/__

Pontualidade: _____ Assiduidade: _____

1 – ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

1.1- Identificação	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Sabe o seu nome						
Sabe o nome dos familiares e amigos próximos						
Identifica o sexo a que pertence						
Sabe a sua idade						
Sabe a localidade onde mora						
Conhece os seus objectos pessoais e é responsável por eles						

1.2- Socialização	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Tem bom relacionamento com colegas						
Tem bom relacionamento com adultos						
Sabe esperar pela sua vez						
Participa nas actividades de grupo:						
Por iniciativa própria						
Sendo solicitado						
Respeita as regras estabelecidas						
Exprime sentimentos						

1.3- Autonomia	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Cumprir hábitos de higiene (lava as mãos, vai à casa de banho sozinho...)						
Veste e despe sozinho vestuário simples						
Aperta e desaperta botões à frente						
Come correctamente com talher						
Completa as tarefas						
É capaz de trabalhar sozinho						
Faz recados						
Arruma os brinquedos/materiais, por iniciativa própria						
Cumprir as regras de um jogo ou actividade						
Evita conflitos						
Interessa-se pelas actividades propostas						

2 – ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO**2.1 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA**

Motricidade Global	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Corre desviando-se dos obstáculos						
Corre com movimentos coordenados						
Salta pequenas alturas						
Anda em calcanhares						
Equilibra-se por instantes, num só pé						
Lança uma bola com as mãos						

Motricidade Fina	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Demonstra preferência pela mão dominante						
Corta sem dificuldade						
Faz grafismos simples						
Dobra a folha ao meio						
Pinta respeitando os contornos das figuras						
Desenha bolas e figuras simples						
Desenha imagens reconhecíveis						

2.2 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA /LEITURA

Interacção Verbal	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Constrói frases simples correctamente						
Compreende uma história simples ou tema concreto						
Tem um vocabulário adequado à idade						
Nas frases utiliza adjetivos						
Identifica algumas das personagens de uma história						
Conta uma história/vivência simples						
Reproduz lengalengas e pequenos poemas						
Faz perguntas para obter informações						
Gosta de intervir nos diálogos com adultos e colegas						
Cumprir duas ordens sequenciais						
Usa a conjunção subordinativa "Porque"						

Abordagem à Escrita / Leitura	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Representa graficamente partes de uma história						
Escreve o seu nome com modelo						
Completa e ordena sequências simples						
Manuseia correctamente os livros						
Participa nos registos escritos						
Percebe o sentido da escrita						
Faz reprodução de traços simples						

TEMA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

1º Período	2º Período	3º
1º Período	2º Período	3º
1º Período	2º Período	3º

TESTE DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

1º Período	2º Período	3º
1º Período	2º Período	3º
1º Período	2º Período	3º

FORMA DE EXPRESSÃO E CONTEÚDO

1º Período	2º Período	3º
1º Período	2º Período	3º
1º Período	2º Período	3º

3 – ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Saberes Sociais	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Sabe o nome da terra onde vive						
Identifica locais da sua terra						
Tem conhecimento das diferentes ocupações das pessoas						
Mostra curiosidade pelo que o rodeia						
Nomeia as principais partes do corpo e conhece algumas funções corporais básicas						
Conhece e manifesta atitudes de cuidado relativos à alimentação/saúde						
Conhece e respeita as normas rodoviárias básicas						

Sensibilização às Ciências	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Demonstra interesse pela realização de experiências						
Identifica as características de alguns animais						
Identifica as diferentes condições atmosféricas						
Tem noção da existência do dia e da noite						
Gosta de observar o mundo que o rodeia						
Responsabiliza-se por tarefas simples : cuida de plantas / de animais						

Novas Tecnologias	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Utiliza material informático: - Faz jogos interactivos adequados à sua idade - Sabe algumas regras de utilização						

Observações:	
1º Período	
2º Período	
3º Período	

Assinaturas :		
1º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____
2º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____
3º Período	Educador (a) de Infância: _____	____/____/____
	O Encarregado de Educação: _____	____/____/____